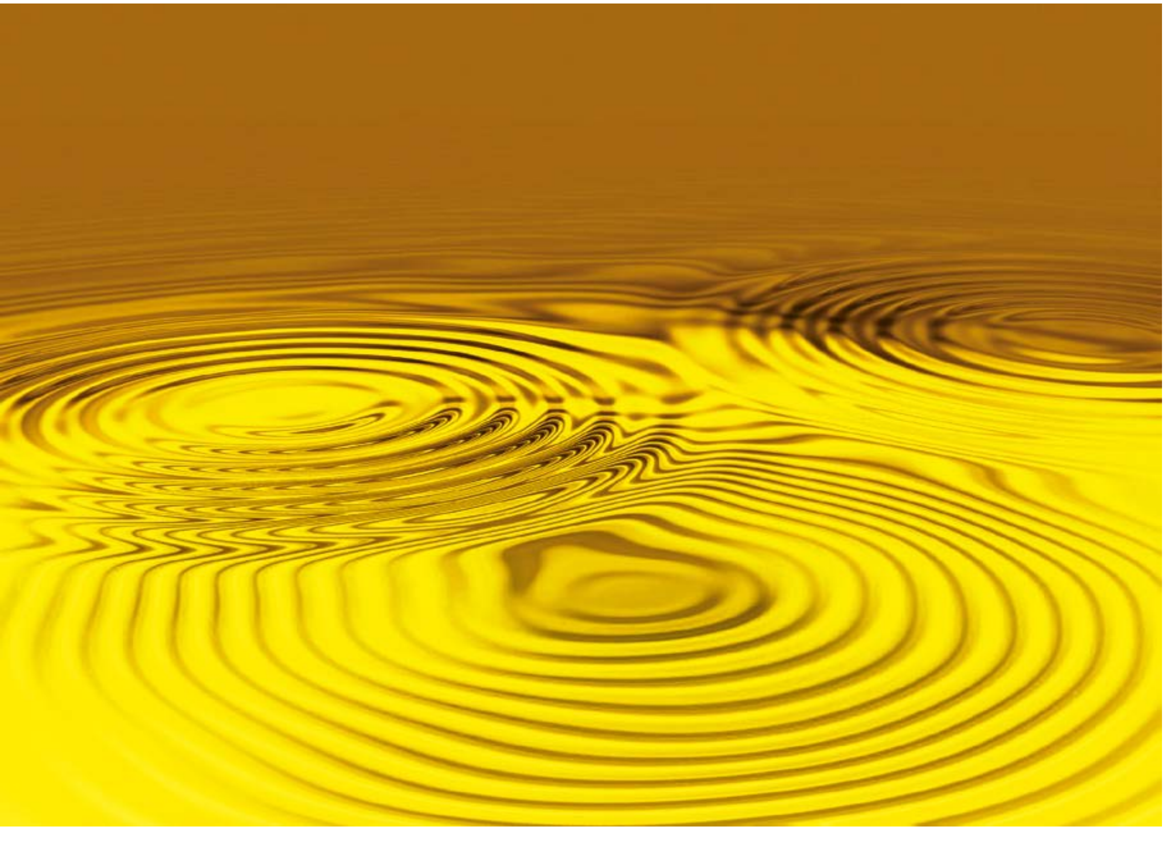
KOHNSTAMM INSTITUUT

UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM

Universiteit Leiden ICLON

Beter benutten van kennis uit onderzoek en onderwijspraktijk

Kansrijke aanpakken voor docentgroepen



WOUTER SCHENKE

IRMA HEEMSKERK

PATRICK VAN SCHAIK

MARIANNE BOOGAARD

CIP-gegevens KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Schenke, W., Schaik, P.W. van, Heemskerk, I.M.C.C. & Boogaard, M.
Beter benutten van kennis uit onderzoek en onderwijspraktijk.
Kansrijke aanpakken voor docentgroepen.
Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
(Rapport 1020, projectnummer 10700)

ISBN 978-94-6321-081-2

Dit onderzoek is gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek NRO (projectnummer: 405-15-541).

Uitgave en verspreiding:
Kohnstamm Instituut
Roetersstraat 31, Postbus 94208, 1090 GE Amsterdam
Tel.: 020-525 1226
www.kohnstamminstituut.nl
Dataverwerking: Elion.nl

Inhoudsopgave

Voorwoord

Hoe zorg je ervoor dat docenten vaker en meer bestaande kennis en inzichten gaan benutten? Hoe kun je als school organiseren dat zulke kennis verder de school in komt? Dit zijn vragen die bij steeds meer scholen leven, maar uit de wetenschappelijke literatuur is hier nog relatief weinig over bekend. In het NRO-onderzoeksproject 'Docenten creëren en benutten kennis voor onderzoek en praktijk' heeft een consortium van scholen en kennisinstituten onderzocht hoe kennisbenutting en het verspreiden van kennis aangepakt kunnen worden in scholen voor voortgezet onderwijs. In dit onderzoeksproject wilden we ervaringen in beeld brengen die docenten hebben met verschillende vormen van kennisbenutting en zijn we op zoek gegaan naar manieren om de kennisbenutting en kennisverspreiding door docenten verder te versterken.

Dit onderzoek is uitgevoerd door onderzoekers van het Kohnstamm Instituut; dit betreft Marianne Boogaard, Irma Heemskerk, Henk Sligte en Wouter Schenke (projectleider). Zij voerden het onderzoek uit samen met docentonderzoekers die werkzaam zijn bij de consortiumscholen. Een deel van de onderzoekswerkzaamheden is verricht door promovendus Patrick van Schaik, die zijn werkzaamheden als docent op een van de consortiumscholen combineert met promotieonderzoek. De eindverantwoordelijkheid lag bij een stuurgroep bestaande uit prof. dr. Monique Volman (Research Institute for Child

Development and Education, Universiteit van Amsterdam), drs. Guuske Ledoux (Kohnstamm Instituut) en prof. dr. Wilfried Admiraal (ICLON, Universiteit Leiden). We danken alle consortiumdeelnemers voor hun bijdrage aan dit onderzoek: Lishe Los, Marije Ebbens, Mariska Min-Leliveld, Hanneke Beneden, Cathy Baars, Hans van der Linden, Patrick van Schaik, Tonnie Bastiaanse, Sonja de Kreij, Daphné van den Brande, Ingrid Cloosterman, Vincent de Geus, Marie-José van der Voort, Willy Ziere, Myra Warmer, Annemarie Proost, Marlou Scheltes, en anderen werkzaam in de scholen.

Op deze website is meer informatie over dit onderzoek te vinden evenals de overige producten, zoals de handreikingen voor leraren en schoolleiders, die voortkomen uit dit project: www.kohnstamminstituut.nl/kennisbenutting.

Monique Volman

Samenvatting

Van docenten wordt verwacht dat hun kennis up-to-date is en blijft; niet alleen tijdens hun studie aan de lerarenopleiding, maar ook tijdens hun werk als docent op school. Traditioneel lag daarbij de nadruk op formele manieren van scholing zoals het volgen van cursussen of het deelnemen aan extern georganiseerde studiedagen. De laatste jaren krijgen interne scholing en onderlinge kennisdeling een steeds belangrijker plaats in het palet van docentprofessionalisering. Er ontstaan meer vormen van professionalisering binnen scholen en besturen waarbij inhoud en vorm bepaald worden vanuit schoolbelangen. Daarbij is er ook aandacht gekomen voor het benutten van bestaande kennis en voor het verspreiden van kennis binnen de school.

Bij de start van het project was er nog vrij weinig bekend over welke vormen van kennisbenutting er in de onderwijspraktijk voorkomen, tot welke kennis en toepassingen deze leiden en hoe kennisbenutting kan worden verbeterd. In het drie jaar durende NRO-onderzoeksproject 'Docenten creëren en benutten kennis voor onderzoek en praktijk' werkten docentonderzoekers van zeven consortiumscholen in het voortgezet onderwijs samen met onderzoekers van het Research Institute for Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam, het Kohnstamm Instituut en het ICLON, Universiteit Leiden aan het beantwoorden van deze vragen. Kennisbenutting is in dit project gedefinieerd als een proces waarin docenten samen 1) kennis construeren door

betekenis te verlenen aan bestaande kennis of door nieuwe kennis te produceren; 2) de opgedane kennis en inzichten relateren aan de eigen schoolpraktijk en context; en 3) deze kennis toepassen in de eigen onderwijspraktijk. De term kennisbenutting is hiermee een brede paraplu die staat voor zowel het construeren van kennis als het relateren van deze kennis aan de eigen praktijk en die kennis toepassen in de praktijk. Naast kennisbenutting hebben we ons ook gericht op kennisverspreiding. Centraal stond dus de vraag hoe het benutten en verspreiden van kennis door docenten op dit moment wordt vormgegeven en hoe beide in scholen versterkt kunnen worden.

Docentervaringen met vormen van kennisbenutting
In het eerste onderzoeksjaar is een aantal inventarisatiestudies uitgevoerd. Daaruit komt een rijk geschakeerd beeld naar voren van vormen van kennisbenutting die de afgelopen jaren zijn ontstaan. Er zijn allerlei benamingen voor deze kennisbenuttingsvormen, zoals kennisnetwerken, kenniskringen, onderzoeksateliers, (academische) werkplaatsen en docent-ontwikkelteams. Docenten zijn over het algemeen enthousiast over wat deelname aan dergelijke vormen van kennisbenutting hen oplevert aan nieuwe kennis en inzichten. Zij nemen van daaruit vooral concrete pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden mee naar hun eigen onderwijspraktijk. De ervaring leert dat kennisverspreiding naar directe collega's of anderen weinig voorkomt. Als het wel gebeurt, is dat vooral mondeling – in de vorm van informele gesprekken, of een presentatie of workshop tijdens een bijeenkomst – en minder vaak schriftelijk – bijvoorbeeld in een nieuwbrief.

De inventarisatie van ervaringen van docenten leverde een aantal aandachtspunten voor kennisbenutting en kennisverspreiding op, die onder vijf categorieën geschaard kunnen worden. Belangrijk zijn: het thema waarmee de docentgroep aan de slag gaat; de

samenwerking in de groep; de organisatie en begeleiding van kennisbenutting en -verspreiding; facilitering in tijd en roostering; de rol van de schoolleiding.
Op basis van de bevindingen in de inventarisatiefase van het onderzoeksproject zijn adviezen geformuleerd voor kennisbenutting en kennisverspreiding door docenten. In de twee daaropvolgende onderzoeksjaren zijn in de consortiumscholen zeven ontwerpgroepen en vier onderzoeksgroepen gemonitord. Hiertoe zijn de deelnemende docenten geïnterviewd, hebben zij vragenlijsten ingevuld en zijn er verslagen gemaakt over wat er aan kennis is opgedaan, en hoe die kennis is toegepast en verspreid naar collega's.

In ontwerpgroepen passen docenten een strategie toe van practice-based en/of research-informed werken. Zij maken gebruik van kennis en expertise van collega's en/of benutten bronnen van buiten de school. Op basis daarvan construeren zij nieuwe kennis en passen die toe. In onderzoeksgroepen wordt research-based gewerkt, waarbij docentonderzoekers nieuwe kennis en inzichten verkrijgen door het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek in hun school.
Uit de adviezen uit de inventarisatiefase werd door contact-personen in de scholen een keuze gemaakt, en deze werden vervolgens vertaald naar interventies voor de eigen ontwerp- of onderzoeksgroep. Elke school had daarmee een aanpak toegesneden op de eigen docentgroepen: een combinatie van één van de drie onderscheiden strategieën voor het construeren van kennis (practice-based, research-based, research-informed) en de gekozen interventies.

Kansrijke aanpakken voor kennisbenutting
Geschikte interventies om het construeren en toepassen van nieuwe kennis door docenten in *ontwerpgroepen* te versterken, zijn:

- zorgen dat docenten in een veilige sfeer met elkaar werken aan het ontwerpen van lessen of lesmateriaal (samenwerking);
- het eigenaarschap bij docenten vergroten, bijvoorbeeld door docenten een onderwerp te laten kiezen dat bijdraagt aan hun motivatie (thema);
- het mogelijk maken dat collega's van elkaar leren in school, tijdens bijvoorbeeld ingeplande bijeenkomsten en door elkaar op informele wijze te ontmoeten (organisatie);
- voldoende tijd in de jaartaak en in het rooster reserveren en dit ook aanhouden gedurende het schooljaar (facilitering);
- een (externe) begeleider erbij betrekken die inhoudelijk meedenkt en het proces bewaakt (begeleiding);
- een schoolleiding die vraagt naar de voortgang en meedenkt over eventuele knelpunten.
- docenten onderling laten uitwisselen hoe zij de nieuwe kennis kunnen toepassen in hun eigen lespraktijk (schoolleiding);
- de tijd nemen om na afloop te evalueren wat de nieuwe kennis oplevert, zodat docenten de stap van een ontwerp naar toepassing naar hun bestaande lespraktijk makkelijker kunnen maken (organisatie).

Uit de evaluatie van kennisbenutting bij de ontwerpgroepen is gebleken dat de gekozen interventies met wisselend succes zijn ingezet. Relatief makkelijk in te zetten interventies zijn de keuze van een onderwerp dat motiveert en het creëren van een veilige omgeving om samen te werken. Het bleek ingewikkelder om voldoende aandacht en tijd te besteden aan het toepassen van de nieuwe kennis in de lespraktijk, terwijl dit een stap is die bij een ontwerpgroep niet mag ontbreken. Ook zijn docenten niet altijd

tevreden over de betrokkenheid die door hun leidinggevende getoond wordt bij hun deelname aan de ontwerpgroep.

Geschikte interventies voor kennisbenutting in *onderzoeks-groepen* betreffen:

- zorgen dat docenten in een veilige sfeer met elkaar werken aan hun onderzoek (samenwerking);
- het eigenaarschap bij docenten vergroten, bijvoorbeeld door docenten te laten meebeslissen in de afweging welke onderwerpen onderzocht gaan worden (thema);
- voldoende tijd in jaartaak en in het rooster reserveren en dit ook aanhouden gedurende het schooljaar (facilitering);
- een (externe) begeleider betrekken die kritisch meekijkt met de onderzoeksaanpak en –voortgang (begeleiding);
- een schoolleiding die vraagt naar de voortgang en meedenkt over eventuele knelpunten (schoolleiding).

Docenten in onderzoeksgroepen gebruiken minder externe bronnen dan vooraf gedacht, naar eigen zeggen doordat zij te weinig tijd hebben om een uitvoerig literatuuronderzoek te doen. Veel van de gekozen aanpakken voor kennisbenutting door docentonderzoekers blijken succesvol te implementeren in de scholen, mits de schoolleiding voldoende steun geeft en middelen ervoor inzet.

Kennis verspreiden in school: een hardnekkig probleem

Voor succesvolle verspreiding van kennis en inzichten uit ontwerp- en onderzoeksgroepen zijn de volgende aandachtspunten van belang:

- tijdig stilstaan bij wie er wat heeft aan de nieuwe kennis en inzichten die ontstaan in de docentgroep;
- collega's betrekken tijdens de ontwerpfase en/of de keuze van een nieuwe onderzoek, zodat ze op tijd op de hoogte zijn van wat er speelt in de docentgroep;

- met de schoolleiding afspreken waar en wanneer nieuwe (les)ontwerpen of onderzoeksresultaten breder gedeeld kunnen worden met collega's;
- kennisverspreiding organiseren, zoals via nieuwsbrieven en een interactieve bijeenkomst, of grootschaliger via een 'watervalmethode' waarbij stapsgewijs alle collega's worden betrokken.

Voor ontwerpgroepen geldt daarnaast:

- directe collega's (uit de vaksectie of parallelklassen) actief betrekken in hoe zij zelf met de kennis aan de slag kunnen.

Kennisverspreiding in school blijkt een hardnekkig probleem, ondanks de aandacht die ervoor was in de ontwerp- en onderzoeksgroepen. Collega's vinden de nieuwe kennis en inzichten niet altijd relevant voor hun eigen lespraktijk. Zodra een ontwerp- of onderzoeksgroep bijdraagt aan kennisvergaring over een thema dat schoolbreed aandacht krijgt, is het makkelijker voor de docenten om hun kennis en inzichten te delen met andere collega's. Ook de aanwezigheid van een structuur voor kennisdeling draagt daaraan bij. Zo organiseert een van de scholen jaarlijks een onderzoeksmarkt: een middag met onderzoekspresentaties van docentonderzoekers en leraren-in-opleiding, bedoeld voor de collega's in school. Tijdens de presentaties wordt er ook tijd ingeruimd om de vraag te bespreken: 'Wat kunnen we zelf met dit onderzoek in onze eigen lessen?'

Schoolleiding: sleutelrol in kennisbenutting en kennis-verspreiding

De schoolleiding heeft een sleutelrol in het bieden van steun en mogelijkheden aan de docenten om kennis te verspreiden en het gesprek aan te gaan met collega's over wat de nieuwe inzichten betekenen voor hun eigen onderwijspraktijk. Directie en teamleiders worden gezien als de aangewezen personen om het

benutten van kennis (van docenten onderling en van bronnen buiten de school) te faciliteren. Schoolleiders en docenten zouden niet alleen op inhoud deskundig moeten zijn, maar ook kennis moeten hebben van manieren om anderen te betrekken in een dialoog die gericht is op gezamenlijke kennisconstructie. Bovendien is het belangrijk dat op het niveau van de organisatie aandacht is voor vragen als waar, wanneer en hoe kennis en inzichten kunnen worden gedeeld met collega's en hoe een thema kan gaan leven bij een grotere groep collega's.

Voor meer informatie en downloads van dit NRO-onderzoeksproject verwijzen we graag naar: www.kohnstamminstituut.nl/kennisbenutting.

1 Inleiding

Van docenten wordt up-to-date kennis gevraagd in een snel veranderende samenleving. Professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling zijn belangrijke opdrachten voor het huidige onderwijs. Scholen staan voor de taak hun onderwijs passend te maken en houden voor leerlingen in de 21-ste eeuw. Er is daarom toenemende aandacht voor het gebruiken van bestaande kennis in de onderwijspraktijk, voor het samen construeren van nieuwe kennis, en voor het delen van kennis, inzichten en aanpakken met collega's. Alles met als doel de onderwijspraktijk waar nodig of waar wenselijk te verbeteren.
Scholen experimenteren daarom met verschillende vormen van kennisbenutting in of buiten de school. Dat levert vragen op over wat de meest geschikte en kansrijke vormen daarvoor zijn, maar ook over randvoorwaarden en over verdere verspreiding van de opgedane of ontwikkelde nieuwe kennis en inzichten buiten de directe groep van de docenten die deelnemen.
In dit NRO-onderzoeksproject 'Docenten creëren en benutten kennis voor onderzoek en praktijk' zijn we nagegaan hoe aan kennisbenutting en -verspreiding vormgegeven kan worden in scholen voor voortgezet onderwijs.

1.1 Probleemverkenning

Belemmeringen bij het benutten en delen van kennis door docenten

Professionalisering van docenten staat hoog op de agenda.
De traditioneel meest gangbare manier voor docenten om hun kennis en vaardigheden te vergroten is deelname aan cursussen, studiedagen of opleidingen. In de meeste gevallen gaat het dan om deskundigheidsbevordering waarbij geleerd wordt via experts van buiten de eigen school. Hoewel docenten deze vormen soms goed waarderen, is er vaak twijfel over de toepassing van de opgedane kennis, onder meer omdat docenten in deze vormen van deskundigheidsbevordering meestal een passieve rol hebben (Kennedy, 2005).
Een ander probleem is dat de expertise van docenten dikwijls gebaseerd is op kennis en ervaring die zij hebben opgedaan in hun eigen lespraktijk. Zij benutten weinig inzichten die verder gaan dan deze concrete situaties (Weimer, 2008). Al langere tijd wordt geconstateerd dat docenten het lastig vinden om wetenschappelijke kennis in te zien en te gebruiken voor hun eigen praktijk. Er is in dat opzicht sprake van een kloof tussen theorie en praktijk, waar vele oorzaken voor aangedragen zijn (Broekkamp, Vanderlinde, Van Hout-Wolters & Van Braak, 2009; Van Schaik, Volman, Admiraal, & Schenke, 2018).

De problemen die worden ervaren bij het benutten en delen van kennis door docenten hangen onder meer samen met de context van de schoolorganisatie waarbinnen de docenten werken. De scholen die bij het consortium betrokken zijn, benoemden bij de start van het project diverse obstakels die het moeilijk maken om kennis onderling te delen. Deze problemen hebben we omgezet in drie metaforen (zie figuren 1.1, 1.2 en 1.3).

Figuur 1.1. ‘We ervaren allerlei obstakels om kennis onderling te delen.’



Figuur 1.2. ‘Er is veel kennis in school, maar we hebben weinig overzicht.’



Figuur 1.3. 'We werken op eilanden; kennis stroomt niet naar elkaar.'



Op de consortiumscholen heerst de wens om kennis bij elkaar te brengen en ervaringen te bundelen. Dit wordt gevisualiseerd in de metafoor in figuur 1.4.

Figuur 1.4. 'Kennis komt bij elkaar en stroomt samen verder.'



Docenten en het benutten van kennis
Er zijn positieve verwachtingen van alternatieve vormen van professionalisering waarin docenten meer actief kennis verwerven en waarin praktijkkennis en wetenschappelijke kennis bij elkaar komen. Vanuit die verwachting wordt dan ook geëxperimenteerd met nieuwe manieren om kennisbenutting door docenten te vergroten.

Er is een toename te zien van allerlei vormen van professionalisering waarin docenten nieuwe kennis en inzichten construeren en nieuwe kennis produceren. Zo werken steeds meer scholen met het programma LeerKRACHT, dat inzet op kennisontwikkeling en leren van elkaar van docententeams. Ook nemen docenten steeds vaker deel aan kenniskringen, kennisnetwerken, kennisgemeenschappen of professionele leergemeenschappen (PLG's) (De Vries & Pieters, 2007; Sligte, Admiraal, Schenke, Emmelot & de Jong, 2018; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006; Zwart, Wubbels, Bergen & Bolhuis, 2009; Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010). Daarnaast ontstaan er steeds meer constellaties waarin onderwijsgevenden en onderwijsonderzoekers samenwerken zoals onderwijswerkplaatsen en academische werkplaatsen (Zuiker, De Jong, Oomen, Schot, Klein, & Lockhorst, 2017). De focus van die samenwerkingsvormen is divers (Admiraal, Smit & Zwart, 2013). Zo kan het in kenniskringen, PLG's en werkplaatsen gaan om (praktijkgericht) onderzoek, ontwerponderzoek, of ontwikkelprojecten (Admiraal, 2018; Handelzalts, 2009). Veelal vinden deze vormen van professionalisering plaats in de eigen schoolpraktijk, waarbij schoolleiders in gezamenlijke inspanning met docenten ervoor verantwoordelijk zijn dat docenten kunnen leren van en met elkaar. Het leren van en met elkaar in de school wordt ook wel aangeduid als 'de school als professionele leergemeenschap' (Sligte, Admiraal, Schenke, Emmelot & De Jong, 2018).

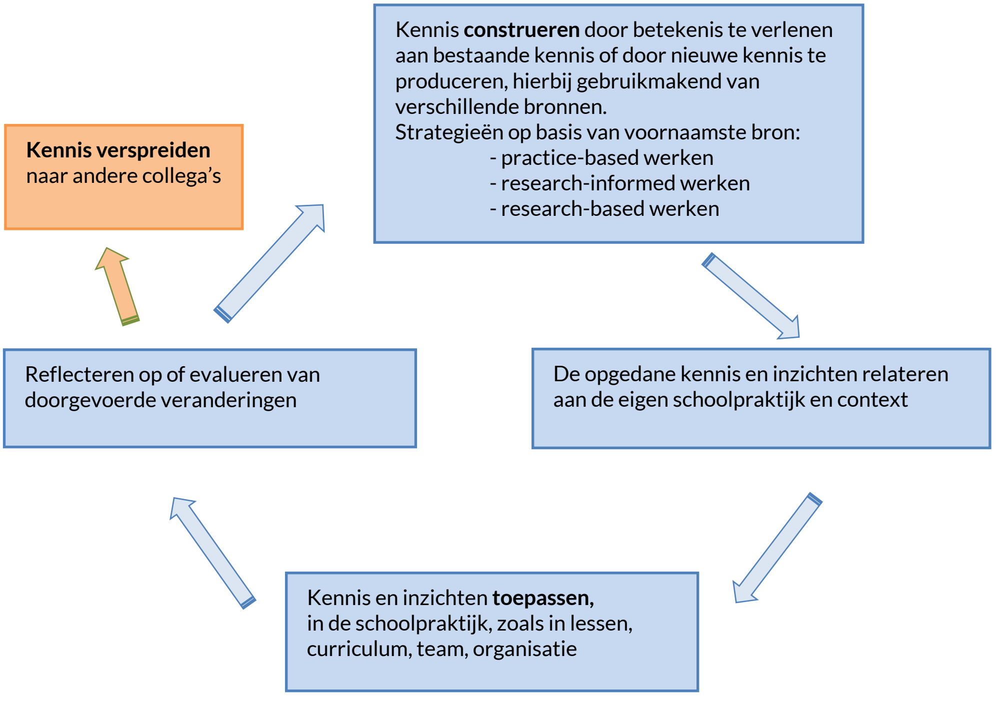
De aandacht voor de professionele ontwikkeling van docenten hangt nauw samen met opvattingen over de professionele houding van docenten: docenten zorgen dat hun kennis up-to-date is en blijft, en die eis geldt niet alleen tijdens het volgen van de lerarenopleiding, maar ook voor startende en ervaren docenten (Snoek, De Wit, Dengerink, Van der Wolk, Van Eldik & Wirtz, 2017). Er wordt in dit opzicht veel verwacht van het organiseren van vormen van kennisbenutting door docenten waarin zij zowel ruimte krijgen voor het benutten van hun praktijkkennis, als steeds vaker ook voor het benutten van kennis uit onderzoek.

Toelichting op het begrip 'kennisbenutting'

Kennisbenutting is in dit project gedefinieerd als een proces waarin docenten samen 1) kennis construeren door betekenis te verlenen aan bestaande kennis of door nieuwe kennis te produceren; 2) de opgedane kennis en inzichten relateren aan de eigen schoolpraktijk en context; en 3) deze kennis toepassen in de eigen onderwijspraktijk. De term kennisbenutting is hiermee een brede paraplu die staat voor zowel het construeren van kennis als het relateren van deze kennis aan de eigen praktijk en die kennis toepassen in de praktijk.

In figuur 1.5 is het conceptuele raamwerk schematisch weergegeven. Het raamwerk maakt visueel inzichtelijk hoe we in dit rapport aankijken tegen kennisbenutting door docenten.
De figuur maakt duidelijk dat we kennisbenutting beschouwen als een cyclisch proces, waarbij de ene stap volgt op de andere. In werkelijkheid zal kennisbenutting niet bewust op deze wijze doorlopen worden, maar eerder een wisselwerking inhouden tussen de verschillende onderdelen in het proces van kennisbenutting.

Figuur 1.5 Conceptueel raamwerk: kennisbenutting door docenten



Proces van kennisbenutting uiteengezet

De cyclus van kennisbenutting begint met een aanleiding: een vraag of behoefte die bij docenten leeft. Doorgaans gaat het om de wens de onderwijspraktijk te verbeteren vanwege een probleem (bijvoorbeeld leerlingen in de vwo-afdeling die moeite hebben met de overgang van onderbouw naar bovenbouw) of wens (bijvoorbeeld door de inzet van tablets zorgen voor meer vraaggestuurd onderwijs). Bekende valkuilen bij de wens om de onderwijspraktijk te verbeteren, zijn ad hoc- beslissingen op basis van een eerste ingeving, het afgaan op alleen eigen ervaringen zonder een blik buiten de context van de school. Het nemen van beslissingen over grotere, ingewikkelder vraagstukken of vernieuwingen vraagt een breder perspectief en meer diepgang.

Hiertoe is het nodig dat docenten beschikken over passende en up-to-date kennis en inzichten.

Voor het *construeren van kennis* maken we in dit rapport onderscheid tussen drie strategieën, ingedeeld naar de voornaamste kennisbronnen die docenten daarbij gebruiken (Van Schaik, Volman, Admiraal, & Schenke, ingediend):

1. practice-based werken: docenten richten zich vooral op de kennis die aanwezig is in de eigen schoolpraktijk, zoals ervaringen en eigen expertise. Zij vergroten hun kennis door het onderling uitwisselen van praktijkexpertise en onderwijsideeën;
2. research-informed werken: docenten informeren zich over externe kennis, zoals uit praktijkgericht (wetenschappelijk) onderzoek of via een externe expert, en koppelen deze aan hun eigen kennis, ervaring en expertise.
3. research-based werken: docenten produceren nieuwe kennis door het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen de eigen schoolcontext. Dergelijke onderzoeken zijn bijvoorbeeld bedoeld om de opbrengsten van een innovatie, training of lesprogramma te evalueren (Nutley, Jung & Walter, 2008; Volman, 2014; Voogt, McKenney, Fisser & Van Braak, 2012).

Nieuwe kennis lezen of bespreken is nog niet hetzelfde als deze kennis ook (kunnen) relateren aan de eigen praktijk. Een stap die daarvoor nodig is, is samen met collega's de nieuw opgedane kennis en inzichten vertalen naar de eigen praktijk en de specifieke schoolcontext (Boud & Hager, 2012; De Laat, 2012; Wenger, Trayner, & De Laat, 2011).
Vervolgens kunnen docenten de geconstrueerde *kennis en inzichten toepassen* in hun schoolpraktijk, zoals in lessen, curriculum, team of organisatie. Deze stap houdt in dat docenten opnieuw betekenis verlenen aan de beschikbare kennis en inzichten vanuit de vraag welke invloed die kennis en inzichten hebben voor de praktijk.

Daarvan is bijvoorbeeld sprake wanneer een groep docenten een nieuwe lessenreeks ontwerpt op basis van inzichten van henzelf en vanuit de literatuur over differentiëren tussen leerlingen. Wanneer zij die lessen ook gaan uitvoeren, heeft dat invloed op hun eigen handelen. Als zij vervolgens nagaan of de beoogde doelen ook bereikt worden bij de leerlingen levert ook dat nieuwe gezamenlijke kennis en inzichten op, namelijk over de ontworpen lessenreeks en kunnen we spreken van constructie van nieuwe kennis.

De laatste stap in het cyclische karakter van kennisbenutting bestaat idealiter uit het *reflecteren* op of (meer formeel) *evalueren* van de doorgevoerde veranderingen in de schoolpraktijk. Als we teruggaan naar de aanleiding houdt deze stap in dat er sprake is van onderwijsverbetering om het probleem te verhelpen of de wens te vervullen. In veel gevallen kan het ook zo zijn dat er weliswaar sprake is van nieuwe kennis en inzichten, of dat het probleem of de wens beter in kaart zijn gebracht, maar dat er nog geen concrete verbetering in de situatie is gekomen. Dan zijn opnieuw nieuwe kennis en inzichten nodig en kan het proces van kennisbenutting opnieuw opgestart worden.
Tegelijkertijd is er na de stap van reflectie/evaluatie een mogelijkheid tot *kennisverspreiding* naar andere collega´s in (of soms buiten) de school. Die verspreiding van kennis kan plaatsvinden op mondelinge, schriftelijke, dan wel digitale wijze. We zien kennisverspreiding als een aparte stap, die enigszins losstaat van de cyclus van kennisbenutting die een docent/groep docenten doorloopt. Kennisverspreiding heeft een breder doel, namelijk het informeren en inspireren van andere collega´s over de nieuwe kennis en inzichten (März, Gaikhorst, Mioch, & Geijsel, 2017).

Bovenstaande beschrijving van kennisbenutting past bij docenten die deelnemen aan ontwerpgroepen en onderzoeksgroepen, en

ook bij docenten die kennis uitwisselen in een intervisiegroep en bij docenten die een cursus of opleiding volgen. In al deze vormen van professionalisering van docenten is sprake van het construeren en toepassen van kennis en inzichten in de onderwijspraktijk. We noemen ze in dit rapport daarom vormen van kennisbenutting.

Openstaande vragen over kennisbenutting

Er zijn nog enkele hiaten in onze kennis over kennisbenutting. Er is tot dusverre nog weinig zicht op de ervaringen die docenten hebben met verschillende vormen van kennisbenutting. Wat het bijdraagt aan de kennis en inzichten wanneer docenten deelnemen aan bijvoorbeeld een ontwerpgroep, en wat dat oplevert voor hun handelen in de praktijk, is eveneens nog nauwelijks bekend. Bovendien weten we nog weinig over de condities die in een school nodig zijn om deze actieve vormen van kennisverwerving en -toepassing mogelijk te maken en/of te stimuleren, al is wel duidelijk dat een actieve rol van de schoolleiding van belang is, naast een ondersteunende schoolcultuur (collegiale ondersteuning, draagvlak) en organisatiestructuur (tijd, middelen, personeelsbeleid) (März, et al., 2017; Sligte, et al., 2018).

Een andere vraag die nog openstaat is wat effectieve manieren van *kennisverspreiding* zijn vanuit deze docententeams, opdat de nieuwe kennis en inzichten ook andere docenten in de school bereiken. Bij de scholen die deelnemen in het consortium bleek nadrukkelijk behoefte aan handreikingen hiervoor. Zij hebben bijvoorbeeld gemerkt dat docenten die zelf onderzoek doen (meestal een kleine groep in de school) daarvan veel leren en dat dergelijk onderzoek voor de school relevante kennis oplevert, maar ze ervaren ook dat het moeilijk is om die kennis in de school in te zetten en om andere docenten daar op een productieve manier bij te betrekken. Exemplarisch hiervoor is de uitspraak van de rector van één van de consortiumscholen:

“We hebben inmiddels veel onderzoek gedaan, maar hoe zorgen we ervoor dat het gaat beklijven bij de docenten? Soms vervliegt de opgedane kennis weer.”
Deze uitspraak laat zien dat een van de kernvragen is hoe bevorderd kan worden dat verworven kennis daadwerkelijk leidt tot verbetering van het handelen, zowel van de docenten die zelf betrokken zijn bij onderzoek doen of gezamenlijk ontwerpen, als van de overige docenten (Kools & Stoll, 2016).

Tot slot bleken borging en duurzaamheid van kennisbenuttingspraktijken in scholen ook al belangrijke thema’s in eerdere vernieuwingsprojecten in het voortgezet onderwijs (zoals het SLOA-VO project en de Expeditie Durven Delen Doen van de VO-raad) (zie o.a. Geijsel & Van Eck, 2011; Schenke, 2015), en in andere vormen van onderzoek of samenwerking tussen docentonderzoekers en professionele onderzoekers (Voogt et al., 2012). Dezelfde thema’s zien we terug in de internationale literatuur (bijv. Hargreaves, 2007).

1.2 Doel en onderzoeksvragen

Het hoofddoel van het project ‘Docenten benutten kennis uit onderzoek en praktijk’ is om in kaart te brengen welke vormen van kennisbenutting er momenteel in de onderwijspraktijk voorkomen, tot welke kennis en toepassingen deze leiden en hoe kennisbenutting kan worden verbeterd.

Op basis van de vraagarticulatie bij de consortiumscholen, de probleemverkenning en het hierboven toegelichte onderzoeksdoel zijn drie hoofdvragen geformuleerd die leidend zijn geweest in het uitgevoerde onderzoek:

1 Welke ervaringen hebben vo-docenten en -scholen met bestaande vormen van kennisbenutting en welke bijdragen

leveren deze vormen aan kennisvergroting en verbetering van hun onderwijspraktijk?
2 Wat zijn kansrijke aanpakken voor kennisbenutting in ontwerp- en onderzoeksgroepen van docenten?
3 Wat zijn kansrijke aanpakken voor kennisverspreiding vanuit ontwerp- en onderzoeksgroepen van docenten?

De eerste onderzoeksvraag is verkend middels een brede inventarisatie van allerlei vormen van kennisbenutting door docenten. De tweede en derde onderzoeksvraag zijn leidend geweest voor het onderzoek naar docentgroepen die we hebben gemonitord: het betreft ontwerp- en onderzoeksgroepen met docenten uit de consortiumscholen.

1.3 Leeswijzer

In hoofdstuk 2 geven we de onderzoeksopzet en aanpak weer. In hoofdstuk 3 vatten we de bevindingen samen uit de brede inventarisatie die in het eerste deel van het onderzoek is uitgevoerd, zodat een beeld ontstaat van hoe kennisbenutting vorm krijgt op scholen. In hoofdstuk 4 komen vervolgens de ervaringen van de consortiumscholen aan de orde ingedeeld naar de verschillende accenten die de ontwerp- en onderzoeksgroepen hebben gegeven aan bijvoorbeeld kennis benutten voor nieuwe lesontwerpen en het doen van praktijkgericht onderzoek. We kijken ook naar verspreiding van de kennis uit deze groepen onder collega’s in de eigen school en daarbuiten. Tot slot zetten we de belangrijkste conclusies op een rij in hoofdstuk 5. In Bijlage 1 zijn ook de praktische adviezen voor andere scholen opgenomen.

2 Opzet van het onderzoek

Het onderzoek is uitgevoerd in drie fasen van telkens één schooljaar.
Het eerste jaar is besteed aan een inventarisatie van bestaande vormen van kennisbenutting door docenten. Dit gebeurde in de breedte door het uitvoeren van deelstudies naar onder meer kennisnetwerken en programma leerKRACHT, en door het uitvoeren van onderzoek in het kader van twee masterscripties. Ook hebben de consortiumscholen een zelfevaluatie uitgevoerd om te achterhalen wat de stand van zaken is wat betreft kennisbenutting en kennisverspreiding in hun eigen scholen.
Het tweede jaar lag het accent op het monitoren en evalueren van kansrijke aanpakken voor kennisbenutting in docentgroepen in de consortiumscholen en kennisverspreiding vanuit deze docentgroepen.
Het derde jaar zijn de docentgroepen op de scholen opnieuw gevolgd om deze aanpakken te monitoren en evalueren. Ook is er een onderzoek in kader van een masterscriptie uitgevoerd tijdens dit laatste jaar. We bespreken in dit hoofdstuk uitvoeriger de aanpak en instrumenten die zijn ingezet in die verschillende onderzoeksfasen.

2.1 Inventarisatie van bestaande vormen van kennisbenutting in school

In de eerste fase van het onderzoek is een inventarisatie uitgevoerd van verschillende vormen van kennisbenutting waarmee in vo-scholen al relatief veel ervaring is opgedaan. Leidende onderzoeksvraag hierbij was:

Welke ervaringen hebben vo-docenten en -scholen met bestaande vormen van kennisbenutting en welke bijdragen leveren deze vormen aan kennisvergroting en verbetering van de onderwijspraktijk?

We hebben hierbij gekeken naar belangrijke randvoorwaarden, naar bevorderende en belemmerende factoren van vormen van kennisbenutting voor de opbrengsten die worden bereikt in typen kennis en de mate van verspreiding van die kennis, en naar kansen en beperkingen van elk van deze vormen van kennisbenutting. Op basis van de inzichten uit de inventarisatie zijn vervolgens adviezen voor kennisbenutting en kennisverspreiding opgesteld die de consortiumscholen in fase 2 van het project konden inzetten.

Voor deze inventarisatie zijn verschillende wegen bewandeld: (1) literatuuronderzoek, (2) drie deelstudies naar bestaande vormen van kennisbenutting, (3) twee masterscripties aan de Universiteit van Amsterdam en (4) zelfevaluaties op de consortiumscholen.

Ten eerste is een literatuuronderzoek gedaan naar bestaande vormen van kennisbenutting en kennisverspreiding door docenten en belangrijke randvoorwaarden daarvoor. Deze literatuurstudie is benut bij het samenstellen van de onderzoeksinstrumenten die zijn ingezet in drie inventariserende deelstudies. De samenvatting van de literatuur is opgenomen in Hoofdstuk 1. Daarnaast is door de promovendus een grondige reviewstudie uitgevoerd naar

belemmeringen en condities voor kennisbenutting van wetenschappelijke literatuur door docenten. De bevindingen van deze review zijn uiteengezet in een wetenschappelijk artikel (Van Schaik, Volman, Admiraal & Schenke, 2018).

Ten tweede is empirisch onderzoek uitgevoerd naar vormen van kennisbenutting via drie deelstudies:

a. Deelstudie 1 betrof een survey onder vo-docenten die een masteropleiding volgen. Voor dit deelonderzoek is aangesloten bij een breder onderzoek van het Kohnstamm Instituut en SEO naar het effect van masteropleidingen (Heyma, Van den Berg, Snoek, Knezic, Sligte, & Emmelot, 2017), waarbinnen bestanden beschikbaar waren van alle docenten die sinds 2010 een hbo- of universitaire master hebben gevolgd, of nog volgen. Uit deze bestanden is een steekproef getrokken van 150 vo-docenten die werkzaam zijn in verschillende schooltypen. Deze docenten zijn benaderd met een korte vragenlijst. Centrale vragen daarin gaan over de bijdrage die het volgen van een masteropleiding heeft geleverd aan hun persoonlijke kennisgroei, over de toepasbaarheid van de opgedane kennis, over hun ervaringen met het doen van onderzoek in het kader van hun opleiding binnen de eigen school en over de mate waarin en de wijze waarop zij nieuwe kennis delen met collega's.

b. Deelstudie 2 vond plaats op vijf vo-scholen die deelnemen aan het programma leerKRACHT. Doel van leerKRACHT is verbetering van de onderwijskwaliteit via het bevorderen van samenwerking van leraren, en leren van elkaar. Lesbezoek en gezamenlijk lessen ontwerpen zijn belangrijke ingrediënten van de aanpak (www.stichting-leerkracht.nl). Het accent ligt hier dus op benutting van elkaars kennis en ervaring: een strategie van practice-based werken. In deze deelstudie zijn zowel kwalitatieve als kwantitatieve gegevens verzameld: op

elke school zijn twee groepsinterviews gehouden met steeds vijf of zes docenten, en op alle betrokken afdelingen is een online vragenlijst onder alle docenten verspreid. In totaal hebben 109 docenten via deze vragenlijst hun ervaringen met het werken met leerKRACHT gedeeld. Samen geven deze data een beeld van wat deze vorm van kennisbenutting oplevert voor de verspreiding van kennis in het hele schoolteam.

c Deelstudie 3 behelsde een brede inventarisatie van ervaringen van vo-docenten die deelnemen aan verschillende typen kennisnetwerken. Voor de selectie van de docenten is gebruik gemaakt van deskresearch en van contacten van de consortiumdeelnemers. Via telefonische interviews zijn 17 respondenten bevraagd over kenmerken van het kennisnetwerk waarin zij deelnemen, opbrengsten voor de deelnemers zelf, toepassing daarvan in het onderwijs en kennisverspreiding onder collega's. Ook is gesproken over randvoorwaarden voor het construeren, toepassen en verspreiden van de kennis, inzichten of vaardigheden die voortkomen uit de deelname aan een kennisnetwerk.

Ten derde zijn er als onderdeel van de inventarisatie twee masterscripties geschreven waarvoor verdiepend onderzoek is gedaan naar voorwaarden voor kennisverspreiding door docenten die participeren in docentgroepen die een strategie hebben van research-based en/of research-informed werken. Hiertoe zijn semigestructureerde interviews gehouden met docenten en schoolleiders.

Ten vierde hebben de docentgroepen van de consortiumscholen zelfevaluaties gemaakt van de stand van zaken op hun eigen school als het gaat om kennisbenutting en kennisverspreiding. Deze zelfevaluaties waren gericht op beantwoording van twee vragen. (1) Wat weten we over kennisbenutting en kennisdeling in

onze school? (2) Wat betekent dat voor de keuze van nieuwe activiteiten of doorontwikkeling van bestaande strategieën?
De onderzoeksaanpak voor de zelfevaluatie bestond uit meerdere instrumenten (zie Bijlage 4: Onderzoeksinstrumenten). Er is allereerst gebruikt gemaakt van een interviewleidraad en een vragenlijst voor docenten, die speciaal voor dit doeleinde zijn ontworpen door het onderzoeksteam. Aanvullend werden op de scholen eigen vragen gesteld, middels vragenlijsten en interviewleidraden. Bovendien hebben docenten en schoolleiders op de consortiumscholen de scan School als Professionele leergemeenschap ingevuld (in het kort: PLG-scan).
De antwoorden van de docenten en schoolleiders op deze vragenlijst maken, per school, inzichtelijk wat volgens team en management de huidige en wenselijke situatie is voor de schoolorganisatie als professionele leergemeenschap (Schenke, Sligte, Admiraal, Buisman, Emmelot, Meirink & Smit, 2015). Enkele van de thema's in de PLG-scan zijn: gezamenlijk onderwijs ontwikkelen, kennisdelen, de onderzoekende houding van docenten, de rol van de schoolleiding in het stimuleren en faciliteren van leren van en met elkaar. De deelnemende scholen ontvingen een terugkoppeling van de resultaten van de PLG-scan.

De opbrengsten van de inventarisatiefase zijn gebruikt voor het formuleren van praktische adviezen voor kennisbenutting en kennisverspreiding in school. De praktische adviezen zijn bedoeld als handreiking voor docenten en schoolleiders. De adviezen zijn benut door de consortiumscholen voor het vormgeven van de docentgroepen die in fase 2 in de scholen werden gemonitord (zie Bijlage 1: Adviezen voor kennisbenutting en kennisverspreiding).

2.2 Ontwikkelfase

In fase 2 werden op de consortiumscholen aanpakken gekozen om kennisbenutting in docentgroepen en kennisverspreiding vanuit

deze docentgroepen mogelijk te maken en tot stand te brengen. De onderzoeksvragen voor fase 2 luidden:

Wat zijn kansrijke aanpakken voor kennisbenutting in ontwerp- en onderzoeksgroepen van docenten?
Wat zijn kansrijke aanpakken voor kennisverspreiding vanuit ontwerp- en onderzoeksgroepen van docenten?

In de ontwikkelfase maakte elke school allereerst een keuze welke docentgroepen te gaan monitoren. Dit was een ontwerpgroep en/of onderzoeksgroep, die reeds langer geleden opgericht kon zijn. De docentonderzoekers van de consortiumscholen speelden een belangrijke rol; zij bepaalden - in samenspraak met de docentgroepen - welke aanpakken gekozen werden.
Deze aanpakken bestonden ten eerste uit strategieën voor het construeren van kennis en ten tweede uit interventies voor kennisbenutting en kennisverspreiding:

a. Er werd bepaald welke strategie voor het construeren van kennis er centraal zou staan in de docentgroep: practice-based, research-informed of research-based werken.
De verschillende strategieën werden uitgevoerd op ten minste twee scholen om zo voldoende vergelijkingsmogelijkheden te hebben.
b. Uit de lijst van adviezen voor kennisbenutting en kennisdeling werden keuzes gemaakt voor tips die als interventies ingezet zouden worden bij de docentgroepen (zie Bijlage 1: Adviezen voor kennisbenutting en kennisverspreiding).

De scholen maakten hierin eigen keuzes, passend bij eigen voorkeuren en eerdere ervaringen.

De voortgang in de docentgroepen is onderzoeksmatig gevolgd. Bij de start van fase 2 vulde elke docentgroep een format in zodat er systematische informatie beschikbaar was voor het

overkoepelende onderzoek over: randvoorwaarden (zoals facilitering), groepssamenstelling, begeleiding en taakomschrijving en aanpakken (strategie en interventies) voor kennisbenutting en -verspreiding in de verschillende docentgroepen op de consortiumscholen.
Op elke school werden tijdens het schooljaar interviews gehouden met de deelnemers over kennisbenutting en kennisverspreiding. Daarnaast zijn ook vragenlijsten voorgelegd. De interviewleidraden en vragenlijsten werden ontworpen op basis van de resultaten uit fase 1. Van bijeenkomsten van docentgroepen werden notulen of verslagen gemaakt. Bovendien deden alle docentgroepen na één jaar verslag van hun bevindingen volgens een uniform format dat door de onderzoekers werd aangeleverd. De inzet was om via deze vormen van monitoring beter inzicht te krijgen in het belang van de verschillende aanpakken om kennisbenutting en kennisverspreiding tot stand te brengen (zie Bijlage 2: Dataverzameling).

De docentonderzoekers waren medeverantwoordelijk voor de verzameling van de data. Ze werkten hierin samen met onderzoekers van het Kohnstamm Instituut. Elke school kreeg hiervoor een vaste onderzoeker toegewezen die de school regelmatig bezocht. Waar gewenst leverde de onderzoeker ondersteunende input door mee te denken over keuzes die gemaakt werden tijdens de uitvoering (bijvoorbeeld over tussentijdse bijstellingen, vervolgstappen of de inrichting van specifieke activiteiten, zoals kennisdeelbijeenkomsten in de school).

Tijdens fase 2 zijn er twee interactieve kennisdeelbijeenkomsten gehouden met de consortiumscholen, waarbij de docentonderzoekers en onderzoekers aanwezig waren. Bij de startbijeenkomst van fase 2 werden de verwachtingen over het onderzoek besproken en werd ingegaan op de gekozen aanpakken

(strategieën voor het construeren van kennis en interventies voor kennisbenutting en kennisverspreiding). Bij de afsluitende bijeenkomst van fase 2 werd teruggeblikt op wat de lessons learned waren; hiervoor presenteerden de docentonderzoekers hun ervaringen middels een poster aan elkaar en de onderzoekers. Ook werd een verslag geschreven door de docentonderzoekers, in afstemming met de ondersteunend onderzoeker, volgens een vooraf aangeleverd format. Het verslag ging over de bevindingen van fase 2 op kennisbenutting en kennisverspreiding vanuit de docentgroep, de voorwaarden die wel of niet aanwezig waren en de lessons learned op basis van de ingezette aanpak.

2.3 Doorontwikkelfase

In fase 3 werden op de consortiumscholen op basis van de bevindingen uit fase 2, met hernieuwde aandacht aanpakken gekozen om kennisbenutting in docentgroepen en kennisverspreiding vanuit deze docentgroepen te versterken. Tijdens de startbijeenkomst van fase 3 met de docentonderzoekers en onderzoekers werd duidelijk dat er meer nadruk op het vergroten van het commitment van de schoolleider (directie of teamleider) moest worden gelegd om kennisbenutting en kennis-verspreiding te bevorderen. Dit werd een speerpunt in fase 3.

De onderzoeksvragen voor fase 3 zijn gelijk aan die in fase 2. We beantwoorden ze op basis van de bevindingen uit beide fases:

Wat zijn kansrijke aanpakken voor kennisbenutting in ontwerp- en onderzoeksgroepen van docenten?
Wat zijn kansrijke aanpakken voor kennisverspreiding vanuit ontwerp- en onderzoeksgroepen van docenten?

Bij de start van fase 3 vulden de docentgroepen opnieuw het format in waarmee zij hun aanpak (strategie voor het construeren

van kennis en keuze voor interventies op basis van de lijst van adviezen), plus hun doelen en randvoorwaarden beschreven. Dit was nodig omdat op een aantal scholen nieuwe docentgroepen startten, of bestaande docentgroepen hun aanpak en speerpunten opnieuw wilden formuleren. Bovendien konden de docentgroepen zo voortbouwen op hun eerdere ervaringen en inzetten op bepaalde interventies voor kennisbenutting en -verspreiding die zij eerder hadden gemist, of die zij voor het vervolg van belang vonden.
Zoals gezegd werden het belang van het betrekken van de schoolleider bij de docentgroepen en de rol van een schoolleider in het kennisverspreiden in school groter geacht door de docentonderzoekers en onderzoekers. Dit kwam terug in de interventies die gekozen werden, maar ook in een van de masterscripties die tijdens fase 3 werden geschreven aan de Universiteit van Amsterdam. Daarvoor werd bij alle consortiumscholen steeds een directielid en/of teamleider geïnterviewd door de masterstudent, in totaal 10 schoolleiders.

Tijdens fase 3 zijn er opnieuw interviews en vragenlijsten afgenomen bij de deelnemende docenten aan de docentgroepen. Voor het verkrijgen van achtergrondinformatie over de schoolorganisatie is ook de PLG-scan opnieuw ingevuld.
De deelnemende scholen ontvingen een terugkoppeling van de resultaten van de PLG-scan, die vooral inzichten aan de school zelf gaf van de schoolcontext waarin de docentgroepen functioneren. Een toevoeging in fase 3 – ten opzichte van fase 2 – zijn de focusgroepgesprekken met collega-docenten en teamleiders op de consortiumscholen. Dit betreft andere collega's, dan diegenen die deelnamen aan de docentgroepen.
Het doel van deze focusgroepen was om zicht te krijgen op meer en minder kansrijke vormen van kennisverspreiding vanuit de docentgroepen, en de belangrijkste voorwaarden daarvoor.

Aan het eind van fase 3 vond opnieuw een interactieve kennisdeelbijeenkomst plaats met de docentonderzoekers en onderzoekers. Hierin hielden de docentonderzoekers een presentatie van de bevindingen volgens een posterformat dat door de onderzoekers werd aangeleverd en werd uitgebreid teruggeblikt op de onderzoeksperiode van drie jaar. Daarnaast is er een verslag door de docentonderzoekers geschreven, in afstemming met de ondersteunend onderzoeker, weer volgens het format dat vooraf werd aangeleverd. Dit verslag ging over de bevindingen van fase 3 wat betreft kennisbenutting en kennisverspreiding vanuit de docentgroep, de aanwezige voorwaarden en de lessons learned op basis van de ingezette aanpak.

In de eindanalyses zoomden we in op overeenkomsten en verschillen tussen de scholen en de onderzochte docentgroepen. We maakten daarbij onderscheid tussen de docentgroepen die zich richtten op ontwerpen, dan wel op onderzoek doen. De focus in de analyse lag op de samenstelling van de groep, op kennisbenutting door de deelnemende docenten, op kennisverspreiding vanuit de docentgroepen, op de aanwezigheid van voorwaarden waaronder de verantwoordelijk schoolleider en op de aanpakken, namelijk de strategie voor het construeren van kennis en interventies die zijn ingezet. Op basis van de bevindingen werden kansrijke aanpakken gedestilleerd voor het bevorderen van kennisbenutting en kennisverspreiding door docenten die deelnemen aan docentgroepen.

3 Inventarisatiefase: kennisbenutting en kennisdeling in de breedte

3.1 Inleiding

In de eerste fase van het onderzoek is een brede inventarisatie uitgevoerd om zoveel mogelijk vormen van kennisbenutting voor docenten goed in beeld te brengen. De onderzoeksvraag was:

Welke ervaringen hebben vo-docenten met bestaande vormen van kennisbenutting en welke bijdrage leveren deze vormen aan kennisvergroting en verbetering van de onderwijspraktijk?

Er zijn, naast de literatuurstudie (Van Schaik et al, 2018), verschillende empirische deelstudies uitgevoerd om deze onderzoeksvraag te beantwoorden. In dit hoofdstuk bespreken we eerst de opbrengsten van deze empirische deelstudies afzonderlijk en schetsen we welke lessen uit alle studies gezamenlijk te leren zijn als het doel is om goede condities te bieden in scholen voor kennisbenutting.
We keken in de deelstudies achtereenvolgens naar de bijdrage van masteropleidingen aan kennisbenutting en –verspreiding door leraren (3.2), naar kennisontwikkeling en kennisdeling in scholen die werken met het programma leerKRACHT (3.3) en naar kennisbenutting in diverse typen kennisnetwerken van docenten (3.4). Van elk van deze deelstudies is een zelfstandige onderzoeksrapportages beschikbaar. De onderzoeksmethoden,

resultaten en conclusies worden daarin meer gedetailleerd beschreven.
Daarnaast hebben alle scholen uit het consortium een zelfevaluatie uitgevoerd over de stand van zaken rond kennisbenutting in de eigen school of scholengroep.
Ook die zelfevaluaties maakten deel uit van de eerste brede inventarisatieronde (3.5). Tot slot bespreken we hier de belangrijkste bevindingen uit twee afstudeerscripties van de masteropleiding onderwijswetenschappen van de Universiteit van Amsterdam die in aansluiting op het NRO-project Kennisbenutting werden uitgevoerd over docentonderzoek en duurzame kennisontwikkeling in scholen (3.6) en over research-informed werken: onderzoekskennis de school in (3.7).
In de laatste paragraaf van dit hoofdstuk (3.8) reflecteren we op alle inventariserende deelstudies gezamenlijk en komen we uit op een eerste reeks van praktische handreikingen voor docentgroepen die aan de slag willen (of al zijn) met kennisbenutting en kennisverspreiding.

3.2 Deelstudie 1 – De bijdrage van masteropleidingen aan kennisbenutting

Sligte H. & Schenke, W. (2016). Een masteropleiding als bijdrage aan kennisbenutting en -verspreiding door leraren. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. [1]
www.kohnstamminstituut.nl/assets/ki972.pdf

Wat levert deelname van docenten aan een masteropleiding op voor de kennisbenutting en -verspreiding in een school, en wat zijn belangrijke randvoorwaarden voor succes? Dat was de hoofdvraag

1 Het onderzoeksrapport over deze deelstudie beschrijft de vragenlijsten, resultaten en conclusies meer uitgebreid.

voor de eerste deelstudie. Deze hoofdvraag is opgedeeld in drie deelvragen: 1) hoe worden de kennis en inzichten uit de masteropleiding door de deelnemers toegepast, 2) in welke vorm worden ze verspreid naar anderen, en 3) naar wie worden ze verspreid? We schetsen in deze paragraaf heel beknopt de methode, opbrengsten en conclusies van deze deelstudie.

Methode en respondenten
Om de onderzoeksvragen te beantwoorden zijn drie stellingen voorgelegd in een digitale vragenlijst die werd afgenomen onder een grote groep leraren die een post-initiële masteropleiding volgen of recent hebben afgerond, en die werkzaam zijn in het voortgezet onderwijs. De deelnemers konden bij elke stelling een score geven op een vijfpuntschaal (1=zelden of nooit, 2=soms, 3=regelmatig, 4=vaak, 5=zeer vaak/altijd). In totaal hebben 291 docenten hun oordeel over de stellingen uitgesproken. Onder hen waren 183 deelnemers aan een eerstegraads vakmaster (VAK, respons: 62,9%), 70 deelnemers aan de master Special Educational Needs (SEN, respons: 24,1%), en 38 deelnemers aan de master Leren en Innoveren (MLI, respons 13,1%).

Opbrengsten
Kennis construeren en toepassen
De eerste stelling luidde: *Ik pas recent aangeleerde kennis en verkregen inzichten vanuit de masteropleiding toe ...* Daarbij werden vijf situaties genoemd waarvoor de respondenten afzonderlijk de mate van toepassing van kennis en inzichten konden aangeven: (a) lesvoorbereiding, (b) de les, (c) leerlingbesprekingen, (d) gesprekken met collega's en (e) gesprekken met leidinggevenden. Gemiddeld genomen geven de respondenten aan dat zij de kennis en inzichten die zij via hun masteropleiding hebben opgedaan regelmatig tot vaak toepassen in vier van de vijf situaties: tijdens lesvoorbereidingen (3.3), in hun eigen lessen (3.5), in gesprekken

met collega's (3.4) en in gesprekken met leidinggevenden (3.3). Tijdens leerlingbesprekingen gebeurt dat regelmatig (2.9).
Deelnemers aan de master SEN geven significant vaker aan kennis en inzichten uit de masteropleiding toe te passen tijdens leerlingbesprekingen (4.1), dan deelnemers van de twee andere typen masteropleidingen (2,4 VAK, 3.4 MLI). Dit effect lijkt vooral samen te hangen met het verschil in focus: bij de master SEN gaat het immers om het leren omgaan met specifieke doelgroepen leerlingen met leer- of gedragsproblemen.
Ook enkele andere verschillen tussen de respondenten vloeien min of meer logisch voort uit de inhoudelijke focus van de master-opleiding waaraan zij deelnemen. Deelnemers aan de vakmasters passen kennis en inzichten vanuit hun masteropleiding wat vaker toe tijdens het voorbereiden hun lessen (3.4 VAK, versus 3.2 SEN en 3.1 MLI), en juist wat minder in andere contexten zoals leerlingbesprekingen, gesprekken met collega's en leidinggevenden. De deelnemers aan de master SEN en MLI geven vaker aan dan de deelnemers aan een vakmaster dat zij juist hun nieuw verworven kennis toepassen tijdens gesprekken met leidinggevenden. (4.1 MLI, 4,0 SEN versus 2,9 VAK).

Tabel 3.1 Toepassen van kennis en inzichten per type master

	TOTAAL (n=289)		SEN(n=70)		VAK(n=181)		MLI(n=38)	
	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD
a. tijdens lesvoorbereiding	**3,31**	1,15	**3,24**	1,27	**3,38**	1,13	**3,13**	1,02
b. tijdens de les	**3,54**	1,06	**3,86** *†	0,98	**3,47** *	1,10	**3,32** †	0,90
c. tijdens leerling-besprekingen	**2,90**	1,33	**4,07** *†	0,95	**2,35** *‡	1,17	**3,37** †‡	1,03
d. in gesprekken met collega's	**3,42**	1,08	**4,00** *	0,90	**3,08** *‡	1,07	**3,97** ‡	0,72
e. in gesprekken met leidinggevenden	**3,30**	1,23	**4,01** *	0,94	**2,87** *‡	1,20	**4,05** ‡	0,84

** = verschil SEN – VAK significant op 5% significantieniveau*
† = verschil SEN – MLI significant op 5% significantieniveau
‡ = verschil MLI – VAK significant op 5% significantieniveau

Verspreiding van kennis en inzichten

De tweede stelling luidde: Ik verspreid recent aangeleerde kennis en inzichten vanuit de masteropleiding in de vorm van: (a) presentaties, (b) input tijdens werkoverleg, (c) stukje in de nieuwsbrief, (d) workshop voor collega's, (e) informele gesprekken, bijv. tijdens de lunch.

Deelnemers aan masteropleidingen verspreiden hun kennis en inzichten het meest (regelmatig) tijdens informele gesprekken (3.0) en tijdens werkoverleg (2.9). De andere vormen komen minder voor: presentaties soms (2.1), een workshop voor collega's en een stukje voor de nieuwsbrief zelden (resp. 1,6 en 1,4).

Net als bij de mate waarin de respondenten aangeven dat zij hun kennis toepassen, zijn er ook in de mate waarin zij kennis verspreiden verschillen tussen de drie typen masteropleidingen. De deelnemers van de masters SEN en MLI scoren wat hoger op de verschillende vormen van kennisverspreiding dan degenen die een vakmaster doen.

Tabel 3.2 De vorm waarin kennis en inzichten verspreid worden

	TOTAAL (n=282)		SEN (n=68)		VAK (n=176)		MLI (n=38)	
	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD
a. Presentaties	**2,09**	1,12	**2,47***	1,20	**1,85***†	1,04	**2,50**†	1,03
b. Input tijdens werkoverleg	**2,85**	1,06	**3,15***	1,04	**2,64***†	1,04	**3,29**†	0,96
c. Stukje in de nieuwsbrief	**1,40**	0,79	**1,87***	1,09	**1,14***†	0,39	**1,82**†	0,98
d. Workshop voor collega's	**1,55**	0,87	**1,90***	0,96	**1,26***†	0,57	**2,26**†	1,20
e. Informeel gesprek	**3,03**	1,02	**3,15**	1,08	**2,91**†	1,03	**3,37**†	0,71

1=Zelden – nooit; 2=Soms; 3=Regelmatig; 4=Vaak; 5=Zeer vaak – altijd.
** = verschil SEN – VAK significant op 5% significantieniveau*
† = verschil MLI – VAK significant op 5% significantieniveau

Personen naar wie kennis wordt verspreid
De derde stelling luidde: Ik verspreid recent aangeleerde kennis en verkregen inzichten vanuit de masteropleiding onder (a) directe collega's, (b) andere collega's op mijn locatie, (c) collega's op andere scholen binnen het eigen schoolbestuur, (d) collega's van scholen buiten mijn bestuur, (e) anderen, zoals ouders.
De respondenten verspreiden hun kennis en inzichten vooral (regelmatig) onder hun directe collega's (3.1). Dat gebeurt in iets sterkere mate door de deelnemers aan de masters SEN (3.3) en MLI (3.4), dan door de deelnemers aan een vakmaster (3.0). In iets mindere mate komt het voor dat zij ook andere collega's op hun eigen locatie informeren (SEN 2,8, VAK 2,3 en MLI, 2,9). Collega's van andere scholen, binnen of buiten het eigen bestuur, of anderen zoals ouders worden slechts heel af en toe bereikt (resp. 1,4, 1,3 en 1,8), met uitzonderling van de deelnemers aan de masteropleiding SEN. Zij informeren soms tot regelmatig ook anderen, zoals ouders (2,6).

Tabel 3.3 De personen onder wie kennis en inzichten verspreid worden

	TOTAAL (n=286)		SEN (n=67)		VAK (n=182)		MLI (n=37)	
	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD
a. Directe collega's	**3,12**	1,01	**3,33***	1,06	**2,97***†	1,01	**3,43**†	0,84
b. Andere collega's op mijn locatie	**2,47**	1,07	**2,75***	1,12	**2,28***†	1,01	**2,89**†	1,08
c. Collega's op andere scholen binnen het eigen schoolbestuur	**1,37**	0,78	**1,54***	0,91	**1,25***†	0,66	**1,65**†	0,98
d. Collega's van scholen buiten mijn bestuur	**1,33**	0,77	**1,45**	0,88	**1,26**	0,69	**1,46**	0,90
e. Anderen, zoals ouders	**1,83**	1,02	**2,60***‡	1,22	**1,55***	0,79	**1,81**‡	0,91

1=Zelden – nooit; 2=Soms; 3=Regelmatig; 4=Vaak; 5=Zeer vaak – altijd.
** = verschil SEN – VAK significant op 5% significantieniveau*
† = verschil MLI – VAK significant op 5% significantieniveau

Reflectie: wat leert dit ons?
Het onderzoek laat zien dat een masteropleiding inderdaad een manier kan zijn waarop nieuwe kennis en inzichten in een school terechtkomen. Allereerst gebeurt dat via de toepassing in eigen lessen en lesvoorbereidingen van degenen die aan zo'n opleiding deelnemen. Daarnaast zijn er informele gesprekken en werkoverleggen – met name met directe collega's – waarbinnen de opgedane kennis en inzichten een rol vervullen. Kennisverspreiding naar anderen in en buiten de school blijft over het geheel genomen beperkt.

3.3 Deelstudie 2 – Kennisbenutting vanuit leerKRACHT

Heemskerk, I. & Schenke, W. (2016). Kennisontwikkeling en kennisdeling met leerKRACHT. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. [2]
www.kohnstamminstituut.nl/assets/ki956.pdf

LeerKRACHT is een programma, geïnitieerd door McKinsey & Company in 2012, waarmee scholen hun eigen onderwijskwaliteit kunnen verbeteren. Het programma zet in op uitwisseling tussen docenten. Kernelementen zijn: docenten die samen werken aan onderwijsontwikkeling en leren van elkaar. Daarbij worden verschillende werkvormen gebruikt zoals 'bordsessies', lesbezoeken, gezamenlijk lesontwerp, en – wat minder frequent – ook 'pizzasessies' waarin in breder binnen- of buitenschools verband theoretische (vak)kennis wordt uitgewisseld. (Zie ook: www.stichting-leerkracht.nl)
In deze deelstudie is nagegaan in hoeverre leerKRACHT volgens de docenten bijdraagt aan kennisontwikkeling en –deling, en om

2 Het onderzoeksrapport over deze deelstudie beschrijft de vragenlijsten, resultaten en conclusies meer uitgebreid.

welke kennis het dan gaat. De hoofdvraag luidde: *Wat zijn de opbrengsten van deelname aan het programma leerKRACHT voor kennisontwikkeling en kennisdeling, en welke condities spelen hierin een rol?* We schetsen in deze paragraaf heel beknopt de methode, opbrengsten en conclusies.

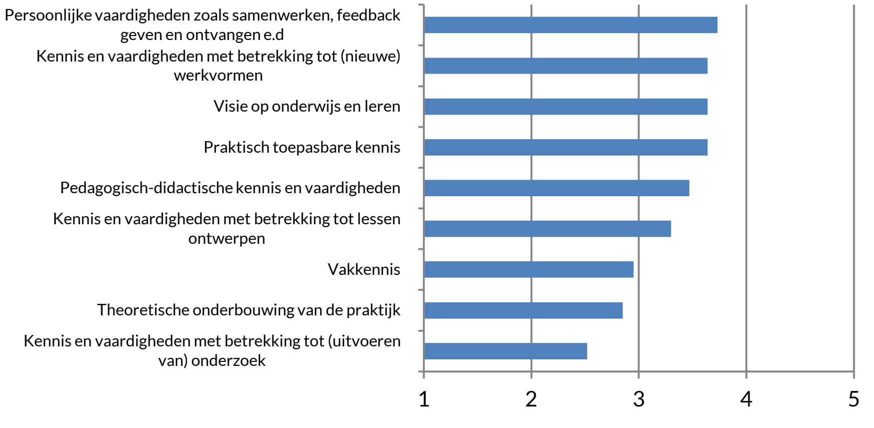
Methode
In deze deelstudie zijn, ter beantwoording van de onderzoeksvraag, schoolportretten gemaakt van vijf vo-scholen die al een aantal jaren ervaring hebben met leerKRACHT. De basis voor de portretten lag in focusgroepgesprekken met steeds vijf of zes docenten. Per school is gekozen voor een accent op één schooltype: vmbo b/k, vmbo-t, havo, vwo en gymnasium. Daarnaast is een online vragenlijst uitgezet onder alle docenten van de betreffende afdelingen van de vijf scholen. De vragenlijst is ingevuld door 109 docenten (de gemiddelde respons was 51%).

Opbrengsten uit het vragenlijstonderzoek
De docenten die deelnamen aan het vragenlijstonderzoek gaven op een vijfpuntsschaal (1=zeer oneens t/m 5=zeer eens) aan in hoeverre het programma leerKRACHT een bijdrage levert aan hun kennisontwikkeling en in hoeverre de opgedane kennis, vaardigheden en inzichten direct toepasbaar zijn in hun onderwijspraktijk. Zij vinden dat leerKRACHT in redelijk mate bijdraagt aan hun kennisontwikkeling (3,4), en dat de opgedane kennis en inzichten eveneens in redelijke mate direct toepasbaar zijn (3,6).

Vervolgens gaven de respondenten ook voor verschillende aspecten van kennisontwikkeling aan in welke mate het programma daaraan volgens hen bijdraagt. Dan valt op dat de docenten vooral ervaren dat het programma invloed heeft op kennis en inzichten die direct van toepassing zijn op de dagelijkse onderwijspraktijk, zoals in contact met collega’s als met

leerlingen: persoonlijke vaardigheden zoals samenwerken, feedback geven en ontvangen; kennis en vaardigheden voor nieuwe werkvormen, visie op onderwijs en leren, praktisch toepasbare kennis, pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden en kennis en vaardigheden voor het ontwerpen van lessen. Zij ervaren in wat mindere mate ook een bijdrage aan hun vakkennis, theoretische kennis en kennis over onderzoek.

Figuur 3.1 Mate waarin deelname aan de werkwijze van LeerKRACHT bijdraagt aan ontwikkeling van kennis, vaardigheden en inzichten op de genoemde gebieden (meerdere antwoorden mogelijk)



Het programma draagt het sterkst bij aan kennisdeling binnen het eigen team (3,5) of school (3,3), en in mindere mate aan kennisdeling met andere scholen (2,8).

Belangrijke randvoorwaarden vinden de docenten: voldoende tijd voor de uitvoering, inroosteren van de lesbezoeken, overeenstemming in de werkwijze van verschillende teams, duidelijke en schoolbrede doelen waaraan gewerkt wordt, en schoolbrede uitwisseling.

Opbrengsten uit de schoolportretten
Ook uit de interviews op de vijf scholen kwam naar voren dat leerKRACHT met name van invloed is op praktisch toepasbare kennis, bijvoorbeeld over de pedagogisch-didactische aanpak en de organisatie van het onderwijs. Bovendien geven de respondenten in de interviews aan dat de uitwisseling met collega's zorgt ervoor dat zij meer gestructureerd zijn gaan reflecteren op hun eigen handelen als docent, dat zij gemakkelijker iets nieuws uitproberen in hun lessen en frequenter onderling bespreken wat wel en niet goed gaat. De docenten vinden dat door het programma een meer professionele werkwijze is ontstaan waarin bewuster en gepland gewerkt wordt aan schoolontwikkeling. Ook zijn de lessen gevarieerder en tegelijk beter onderling afgestemd, wat zorgt voor rust, samenhang en doorgaande lijnen.
Op de onderzochte scholen is/wordt het programma meestal uitgevoerd in 'veranderteams' die zijn samengesteld per vaksectie. Kennisdeling vindt vooral plaats binnen die secties zelf. In mindere mate is sprake van kennisdeling op het niveau van de gehele school of daarbuiten.
Belangrijke randvoorwaarden die uit de schoolportretten naar voren komen zijn: eigenaarschap bij docenten als het gaat om nut en noodzaak van het werken met het programma, een open cultuur in de school zowel tussen de docenten onderling als tussen docenten en schoolleiding, facilitering in de vorm van roostervrije uren en geoormerkte tijd, een plek in de organisatiestructuur met daarin een rol voor schoolcoaches en trekkers van veranderteams, aandacht voor óók vakoverstijgende veranderteams.

Kanttekeningen
De wijze waarop het programma leerKRACHT wordt uitgevoerd, verschilt per school. Hoewel het kernprincipe van het programma is dat docenten centraal staan en leren door met elkaar samen te werken, zijn er ook docenten die het ervaren als 'opgelegd',

werkdrukverhogend en soms meer doel dan middel. In die situatie staan eigenaarschap en professionele ruimte van de docenten onder druk.
De werkvormen die docenten het meest waarderen zijn de lesbezoeken en gezamenlijke lesvoorbereidingen, beide activiteiten vinden in de meeste scholen echter minder structureel plaats dan de bordsessies.

Reflectie: wat leert dit ons?
Dit onderzoek laat zien dat de vormen van kennisontwikkeling en kennisdeling in het programma leerKRACHT, zoals uitgevoerd op de vijf scholen die zijn geportretteerd, worden ervaren als een bijdrage aan de professionele ontwikkeling van docenten en aan kwaliteitsverbetering van het onderwijs. Het zijn vooral de direct toepasbare vormen van kennis die de docenten ervaren en waarderen: lesideeën, nieuwe didactische werkvormen, vergroting van de eigen pedagogisch-didactische vaardigheden, en een meer lerende, open professionele cultuur binnen het (deel)team.
Het delen van kennis met collega's buiten de eigen sectie of school gebeurt in veel mindere mate. Condities die de kans van slagen vergroten zijn: een goede verbinding met schoolbrede thema's, een veilige, open schoolcultuur, facilitering en onderlinge afstemming en uitwisseling tussen de verschillende teams.
Het zal duidelijk zijn dat de schoolleiding in al die aspecten een belangrijke rol speelt.

3.4 Deelstudie 3 – Kennisbenutting vanuit kennisnetwerken van docenten

Boogaard, M. Schenke, W., Van Schaik, P. & Felix, C. (2017). Kennisbenutting in kennisnetwerken van docenten: een verkenning. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.[3]
www.kohnstamminstituut.nl/assets/ki978.pdf

Kennisnetwerken zijn in het onderwijs een steeds bekender verschijnsel aan het worden. Wel zijn er veel verschillende vormen en is nog niet eerder nagegaan in hoeverre ze ook daadwerkelijk bijdragen aan kennisbenutting. In deze deelstudie stonden drie onderzoeksvragen centraal: *Wat voor soorten kennisnetwerken van docenten in het voortgezet onderwijs zijn er en wat zijn de meest typerende kenmerken? Wat levert deelname aan zo'n kennisnetwerk voor docenten op? Wat zijn daarvoor de belangrijkste randvoorwaarden?* We schetsen in deze paragraaf beknopt de methode, opbrengsten en conclusies van deze deelstudie.

Methode
Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is eerst via Google en andere zoekprogramma's op internet deskresearch uitgevoerd om inzicht te krijgen in het voorkomen van kennisnetwerken van docenten en in typerende kenmerken daarvan. Vervolgens zijn 17 deelnemers aan verschillende typen kennisnetwerken telefonisch geïnterviewd en tot slot is gekeken naar de samenhang tussen enkele van de typerende kenmerken en de mate van tevredenheid die de respondenten rapporteren over kennisuitwisseling, kennistoepassing en kennisverspreiding als opbrengsten van hun deelname aan een kennisnetwerk.

3 Het onderzoeksrapport over deze deelstudie beschrijft de selectie van respondenten, de vragenlijsten, resultaten en conclusies meer uitgebreid.

Bij de selectie van respondenten was niet 'representativiteit' het uitgangspunt, maar ging het juist om het meenemen van een zo groot mogelijke diversiteit aan soorten kennisnetwerken. Vooraf is een matrix opgesteld met vier dimensies die uit de literatuurstudie als typerend naar voren kwamen: initiatiefnemers, organisatieniveau (school, bestuur, extern), doel (uitwisselen, ontwerpen, onderzoeken), inhoudelijke focus (vakgericht, vakoverstijgend, algemeen onderwijskundig). In elk van de vakken in de matrix zijn vervolgens de netwerken uit de deskresearch geplaatst, waar nodig aangevuld met kennisnetwerken die bekend waren bij de deelnemers in het consortium. Het was met name moeilijk om 'binnenschoolse' kennisnetwerken op het spoor te komen.

Opbrengsten

De inventarisatie in deze studie laat zien dat 'kennisnetwerken van docenten'[4] inmiddels in het (voortgezet) onderwijs een veelvoorkomend verschijnsel zijn. Er kunnen vijf dimensies onderscheiden worden waarop de werkwijze van die verschillende kennisnetwerken kan verschillen.
Die dimensies zijn:

- Gaat het om een binnen- of een bovenschools kennisnetwerk?
- Gaat het om een zelfsturend kennisnetwerk, of is er sprake van externe sturing door bijvoorbeeld een lerarenopleiding, universiteit of de Onderwijsinspectie?
- Welke vorm van kennisbenutting staat centraal: ligt het accent op het onderling uitwisselen en samen leren, op ontwikkeling van nieuwe onderwijsmaterialen of werkvormen, of op het uitvoeren van onderzoek?
- Is het centrale thema vakgericht, vakoverstijgend of meer algemeen onderwijskundig?

4 Er is ook een lange lijst van benamingen in gebruik, zoals PLG's, leerkringen, DOT's, (vak)ontwikkelgroepen, leernetwerken, onderzoeksateliers, academische werkplaatsen etc.

- In hoeverre en op welke manier is er sprake van facilitering voor de deelnemers en de eventuele externe experts of begeleiders?

De respondenten zijn vrijwel allemaal enthousiast over wat het deelnemen aan een kennisnetwerk hen oplevert. Het meest positief zijn zij over de mogelijkheid om te leren van elkaar, te sparren en samen te werken met collega’s aan een gezamenlijk doel en vanuit een gedeelde interesse. Dat leidt tot inspiratie en verdieping, maar vooral ook tot nieuwe kennis en inzichten op drie gebieden: didactiek, vakinhoud en onderzoek. De docenten hebben de ervaring dat zij die kennis, inzichten en de bijbehorende vaardigheden in redelijke mate ook toepassen in hun eigen onderwijs. Verspreiding ervan naar collega’s gebeurt wel, op verschillende manieren, maar volgens de respondenten nog niet in voldoende mate. Soms achten zij dat ook pas op wat langere termijn mogelijk en relevant.
Toepassen van de verworven kennis gebeurt het sterkst door leraren die deelnemen in een kennisnetwerk dat zich richt op een algemeen-onderwijskundig thema zoals differentiatie, toetsing, motiverende didactiek of gepersonaliseerd leren.
Voor de mate waarin nieuwe kennis en inzichten worden verspreid naar collega’s maakt het verschil of de focus binnen het kennisnetwerk ligt op onderlinge kennisuitwisseling, dan wel op onderwijsontwerp of onderzoek. In die laatste contexten is er, logischerwijs, meer sprake van kennisverspreiding onder andere collega’s.

Condities
Het onderzoek levert ook inzicht op in belangrijke randvoorwaarden, in de beleving van de deelnemende docenten. Het kennisnetwerk functioneert vooral goed als er sprake is van doelgerichtheid en het planmatig toewerken naar een concrete ‘opbrengst’, en wanneer er een realistische verhouding is tussen

de tijdsinvestering en de beoogde opbrengsten. Ook speelt de kwaliteit van de deelnemersgroep een belangrijke rol. Het meest wordt bereikt met een vaste groep en in een veilige sfeer waarin echte dialoog kan plaatsvinden, en waarin de deelnemers elk een sterke inhoudelijke inbreng hebben. Essentiële randvoorwaarden vanuit de (school)organisatie zijn: voldoende facilitering in tijd en rooster, goede coördinatie en aansturing, inbedding en draagvlak binnen de school via een schoolleiding die betrokkenheid toont en zorgt voor de verbinding met het schoolbeleid.

Reflectie: wat leert dit ons?

Kennisnetwerken dragen bij aan het vergroten van kennis en inzichten van docenten, dat geldt ongeacht of de focus van het netwerk ligt op kennisuitwisseling, onderwijsontwerp of onderzoek doen. De meeste deelnemers passen die kennis en inzichten vervolgens ook toe in hun eigen onderwijs. Hierin zijn wel verschillen, afhankelijk van het soort thema van het kennisnetwerk (meer toepassing bij algemeen-onderwijskundige thema zoals differentiatie, toetsing, enz.) motiverende didactiek of gepersonaliseerd leren. Verspreiding van nieuwe kennis en inzichten naar collega's vindt het meest plaats als de focus binnen het kennisnetwerk ligt op onderwijsontwerp of onderzoek, en minder als het netwerk gericht is op uitwisseling.

Tot slot is een betrokken schoolleiding een belangrijke stimulerende factor: wanneer het kennisnetwerk zich bezighoudt met een thema dat ook relevantie heeft voor het schoolbeleid zijn vaak de facilitering en de inbedding beter. Dat vergroot de kans op relevante opbrengsten en de benutting daarvan in de school door zowel de deelnemers zelf als hun directe collega's.

3.5 Zelfevaluaties van de consortiumscholen over kennisbenutting en kennisverspreiding

Om een beeld te krijgen van hoe kennisbenutting en kennisverspreiding geregeld zijn in de consortiumscholen hebben de docentonderzoekers zelfevaluaties uitgevoerd in het schooljaar voorafgaand aan de ontwikkelfase. De rapportages van de zelfevaluaties zijn afzonderlijke documenten, op te vragen bij de scholen. In deze paragraaf geven we heel beknopt de kernpunten uit de aanpak, opbrengsten en reflecties weer.

Methode

De zes deelnemende scholen(groepen) schreven elk een zelfevaluatieverslag, gebaseerd op een gezamenlijk format en de overkoepelende onderzoeksvraag van het project, en een of twee eigen onderzoeksvragen die specifiek van belang zijn voor de scholen zelf, in het licht van kennisbenutting. De zelfevaluaties zijn uitgevoerd door de docentonderzoekers, met ondersteuning van een externe onderzoeker vanuit het overkoepelend projectteam.

In de zelfevaluaties is gewerkt met meetinstrumenten die zijn ontwikkeld door de onderzoekers in het consortium: (a) interviews met docenten die betrokken zijn bij een vorm van kennisbenutting (in of buiten de school), (b) learner reports van docenten die een actieve rol vervullen in een vorm van kennisbenutting, en (c) de scan School als Professionele Leergemeenschap voor docenten en schoolleiding. Daarnaast hebben de scholen(groepen) vaak nog andere meetinstrumenten, zoals vragenlijsten of interviewleidraden, ingezet voor de beantwoording van hun specifieke onderzoeksvragen. In Bijlage 2 is een overzicht opgenomen van de aantallen respondenten per school. In Bijlage 4 zijn de gebruikte onderzoeksinstrumenten terug te vinden. In deze paragraaf baseren we ons, ter

beantwoording van de overkoepelende onderzoeksvragen, in hoofdzaak op de docentinterviews en de learner reports.

Vormen, opbrengsten en condities, per school of scholengroep

a AcOA Academische Opleidingsschool Amsterdam (MCO, MLA, OSB, Spinoza)

Vormen voor kennisbenutting
Op de AcOA-scholen is in de zelfevaluatie gekeken naar drie vormen van *kennisbenutting*: 1) vergaderteams, 2) ontwerpteams en 3) ontwikkelteams waarin zowel sprake is van onderwijsontwerp als van het uitstippelen van beleid. In de docentgroepen staan pedagogische en didactische thema's centraal (lessen ontwikkelen, verhogen van de leeropbrengsten, differentiatie, de opvoedende rol van de docent). De twee belangrijkste vormen waren: werken in teams per onderwijsniveau (in een havo-team bijvoorbeeld), en collegiale consultaties. De meerderheid van de docenten werd gefaciliteerd en er waren vaste momenten voor overleg. De helft van de teams was verbonden aan een onderwijskundige instelling zoals een universiteit.
Docenten die specifieke uren toegewezen hadden gekregen voor hun deelname aan een team gaven aan dat hun tijdbesteding daarmee overeenkomt. Docenten voor wie de facilitering was opgenomen in hun normjaartaak waren ontevreden met name als er ook werkzaamheden nodig waren buiten de overlegmomenten.

Opbrengsten
De docenten zijn grotendeels tevreden over de nieuwe kennis die zij opdeden. De meesten geven aan dat zij die kennis ook (kunnen) inzetten ter verbetering van de eigen lessen, bij begeleiding van de leerlingen, dan wel bij het doen van onderzoek. De ontwerp- en ontwikkelteams scoren zowel voor het construeren als voor het toepassen van kennis duidelijk hoger dan de vergaderteams.

Vooral het gezamenlijk discussiëren, zoals dat in de ontwerplabs plaatsvindt, draagt bij aan kennisbenutting, naar de mening van de docenten.

Voorwaarden
Belangrijke voorwaarden voor kennisbenutting die uit de evaluatie naar voren komen zijn: voldoende tijd, een goede samenwerking binnen de groep, autonomie in de keuze van het centrale onderwerp, urgentie van het thema en directe toepasbaarheid van de opgedane kennis. De docenten vinden dat er in kennisbenutting en –verspreiding een belangrijke rol is weggelegd voor de schoolleiding. Het gaat dan om voorwaarden zoals: een duidelijke visie, zorgdragen voor goede samenwerking en het bieden van autonomie aan docenten, zowel bij de inhoudelijke thema's als voor de vormen van kennisdeling.

Kennisverspreiding
Kennisdeling, binnen de eigen school en met andere scholen, is één van de pijlers van AcOA. Op het moment dat de zelfevaluatie werd uitgevoerd vond *kennisverspreiding* over het algemeen plaats via formele vormen zoals presentaties, workshops en trainingen, of via het schrijven van artikelen.

Aanbevelingen
De docentonderzoekers komen op basis van de zelfevaluatie tot de volgende aanbevelingen:

- Maak de school nog meer een lerende organisatie.
- Zet meer in op kennisdeling, met name de kennisdeling buiten de eigen directe collega's kan nog worden versterkt. De schoolleiding kan de groepen faciliteren, en stimuleren dat actief aan kennisdeling wordt gedaan.
- Faciliteer de docenten met voldoende tijd, via het vrijroosteren en beschikbaar stellen van uren, zodat er tijd is voor goede groepsvorming (eventueel via een procesbegeleider).

- Betrek docenten actief bij studiedagen: door het inzetten van de expertise van de docenten (als expert in een workshop, en via het uitwisselen van succeservaringen) worden studiedager effectievere vormen van kennisverspreiding. Zorg ook voor een follow up na de studiedag!
- Richt kennisdeling in volgens de vijf voorwaarden: 1) sfeer in het team (goed naar elkaar luisteren, kleine teams), 2) voldoende tijd (docenten worden uitgeroosterd), 3) visie en facilitering door schoolleiding (kennisdeling, financiën, goede organisatie), 4) relevante inhoud (inzetbaar in de lessen, inzet expert) en 5) autonomie docent (docent kan kiezen en heeft invloed op kennisdeling).
- Zet de ontwerplabs en onderzoeksplatforms door als bijdrage aan de ontwikkeling van een professionele leergemeenschap in de school. Beide vormen worden goed gewaardeerd en zorgen voor zelfvertrouwen, benutting van kennis/inzichten binnen school door anderen dan deelnemers en voor schoolontwikkeling.

b Calvijn College, Goes

Vormen voor kennisbenutting
In de bovenbouw havo-vwo van het Calvijn College komen verschillende vormen van *kennisbenutting* voor: interne kenniskringen, externe kenniskringen, onderzoeksteams en individuele studietrajecten zoals een universitaire master of promotietraject. Participatie in deze vormen van kennisbenutting wordt op het Calvijn College gestimuleerd en gefaciliteerd door de schoolleiding. Vrijwel alle bevraagde docenten zijn uit eigen beweging gestart met of gaan deelnemen aan een van de vormen van kennisbenutting, één docent is gevraagd door zijn teamleider. In de interne en externe kenniskringen ligt het accent op het samenwerkend ontwikkelen van lessen of lesmateriaal, met als doel de ontwikkeling van het onderwijs en persoonlijke

professionele ontwikkeling. Een onderzoeksgroep houdt zich specifiek bezig met kenmerken van vwo-leerlingen en hun leeromgeving. Een tweede onderzoeksgroep, het ‘onderzoeksatelier’ voert zelf onderzoek uit dat gekoppeld is aan het schoolplan. De focus van de individuele studietrajecten ligt voornamelijk op individuele professionele ontwikkeling.
De externe kenniskringen worden extern gecoördineerd (PLG Bèta-didactiek van de Fontys Hogescholen Tilburg, DOT Informatica van de Universiteit Eindhoven en Fontys Hogescholen Tilburg). Het onderzoeksatelier wordt gecoördineerd door een docentonderzoeker en begeleid door een professionele onderzoeker van het ICLON, Universiteit Leiden. Voor de overige vormen van kennisbenutting ligt de coördinatie bij de docenten zelf.

Opbrengsten
Docenten zijn tevreden tot zeer tevreden over de nieuwe kennis die zij construeren. Het accent ligt voor de meeste docenten op didactische vakkennis, maar een aantal docenten geeft aan dat zij ook methodologische kennis, onderzoeksvaardigheden en een meer kritische, onderzoekende houding hebben verworven. Dit verschil hangt samen met de vorm van kennisbenutting waaraan zij deelnemen, zoals er ook verschil is in de kennisbronnen die worden benut. De docenten in interne kenniskringen doen vooral kennis op via de expertise van directe collega’s en vakliteratuur.
In de externe kenniskringen, en in sterkere mate in de onderzoeksgroepen en individuele studietrajecten wordt deze expertise aangevuld met kennis via externe experts en wetenschappelijke literatuur. Dat laatste is wel afhankelijk van externe begeleiding, en die wordt in een van de onderzoeksgroepen gemist.
Een belangrijke opbrengst is dat de didactische vakkennis van de betrokken docenten in zowel interne als externe kenniskringen zich concreet vertaalt naar gezamenlijk ontwikkelde lessen of didactische uitgangspunten. Door de evaluatieve houding in de

beide typen kenniskringen lijkt de onderwijspraktijk te verbeteren. De individuele studietrajecten leiden voornamelijk tot verbetering van de eigen praktijk van de docent, enerzijds door de opgedane vakdidactische kennis, anderzijds door de onderzoekende houding die doorgaans met het volgen van een masterstudie gepaard gaat. Het inzetten van hun kennis voor de verbetering van het onderwijs in de afdeling havo-vwo gebeurt eigenlijk niet.

Voorwaarden
Alle docenten vinden facilitering (in tijd) een belangrijke voorwaarde voor kennisbenutting en de meesten geven aan dat de gefaciliteerde tijd *niet* in evenwicht is met de daadwerkelijk geïnvesteerde of te investeren tijd. Naast facilitering in daadwerkelijke tijd, worden ook rooster- en programma-knelpunten genoemd, zoals de beperkte mogelijkheid om lessen bij elkaar te bezoeken of om roosters op elkaar af te stemmen. Een gezamenlijk moment in het rooster, zoals nu het geval is, wordt hoog gewaardeerd.
Andere belangrijke condities zijn voor de docenten: actualiteit en praktische toepasbaarheid, externe begeleiding, een betrokken en stimulerende positie van de schoolleiding, betrokkenheid en intrinsieke motivatie van de deelnemers in de kenniskring (‘leveren en consumeren moeten in evenwicht zijn’) en tot slot een platform om intern en extern te delen.

Kennisverspreiding
Kennisverspreiding naar andere docenten vindt in beperkte mate plaats: twee keer per jaar tijdens een studiemiddag presenteren enkele vakontwikkelgroepen aan elkaar wat in de achterliggende periode is ontworpen en geleerd. Verspreiding van kennis uit de externe kenniskringen gebeurt via presentaties en artikelen in vakbladen of door onderlinge uitwisseling. De opgedane kennis uit het onderzoekatelier is breed verspreid via twee wetenschappelijke

publicaties (Admiraal, Van Schaik, Bastiaanse, & Van Schaik-Maljaars, 2018; Van Schaik, Bastiaanse, Van Schaik-Maljaars, Bloemhof, & Admiraal, 2017) en wordt toegepast door enkele lerarenopleidingen van een Hogeschool in Nederland.
De toepassing van de ontwikkelde kennis blijft echter vooral beperkt tot de deelnemers aan de kenniskringen zelf. Ook de kennis uit het onderzoek, de masters en promotietrajecten blijft voornamelijk intern. Interne kennisverspreiding wordt lastig gevonden vanwege de beperkte ervaren betrokkenheid bij (een deel van de) collega's. De externe kennis die deze docenten met zich meenemen de school in, zou volgens de respondenten beter kunnen worden benut. Er is behoefte aan meer actief beleid en een doordachte strategie voor het organiseren van kennisverspreiding in de school. Daarin lijkt een belangrijke rol weggelegd voor de schoolleiding: door de opgedane kennis op te merken en bewust in de school in te zetten, blijft kennisverspreiding niet het initiatief van de individuele docent.

Aanbevelingen
De zelfevaluatie brengt de docentonderzoekers tot de volgende aanbevelingen:

- het is nodig met elkaar na te denken over een 'theory of improvement',
- er is behoefte aan een schoolleiding die het voortouw neemt in het vormen van een duidelijk beeld over hoe interne en externe kennis breder en effectiever benut kunnen worden door professionele ontwikkeling van docenten te verbinden aan de ontwikkeling van het onderwijs voor de komende jaren.

c Cartesius Lyceum, Amsterdam

Vormen van kennisbenutting
In het kader van de zelfevaluatie zijn op het Cartesius Lyceum docenten bevraagd die deelnemen in een intern docenten-

onderzoeksteam (DOT) en docenten die deelnemen aan een externe PLG of studie georganiseerd door een hogeschool of universiteit. De PLG's zijn extern gesubsidieerd, wat betekent dat de docenten hun uren terugzien in hun normjaartaak. Voor de studies is er sprake van financiering door de school als het gaat om professionaliseringstrajecten waarbij de school direct baat heeft, zoals een eerstegraadsopleiding. Het kan ook zijn dat de docent studeert in eigen tijd en zelf zijn/haar studie bekostigt. Deelname aan een externe PLG of studie is voornamelijk eigen initiatief van de docenten. De school stimuleert dat wel, enkele externe PLG's zijn door de school zelf aangedragen bij de docenten. Ook deelname aan de DOT's wordt door de school gefaciliteerd.

Opbrengsten
Over het geheel genomen zijn de docenten positief over de nieuwe kennis en inzichten die zij construeren. Voor de deelnemers aan externe vormen van kennisbenutting (PLG's en studies) ligt het accent op theoretische kennis en op kennisdeling met andere deelnemers. Zij ervaren een positieve bijdrage aan de ontwikkeling van hun eigen dagelijkse onderwijspraktijk en waarderen het externe netwerk, de uitdaging, de verbreding van hun horizon en het samenwerken met gelijkgestemden.
Ook de deelnemers in de DOT's, de docenten met onderzoekstaken, geven aan dat zij het traject positief ervaren. Zij hebben kennis opgedaan over het opzetten en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek, en hebben meer interesse voor onderzoek gekregen. Zij gebruiken deze kennis ook in hun eigen lessen, bij hun wijze van toetsen en in hun begeleiding van leerlingen. De docentonderzoekers zijn van mening dat de onderzoeken op school een bijdrage leveren aan hun zelfvertrouwen en persoonlijke ontwikkeling én aan de schoolontwikkeling: de inzichten en producten zijn direct toepasbaar in het onderwijs en dragen bij aan innovaties en discussies op school.

Condities
Goede begeleiding vinden de docenten een belangrijke voorwaarde voor succesvolle kennisbenutting. Met name positief is het wanneer een begeleider kundig is, doelgericht en in staat is om goede praktijkvoorbeelden te geven. Verder wordt het gewaardeerd als de onderwerpen zijn aangedragen door de deelnemers zelf.
Als succesfactoren voor het in praktijk brengen van de opgedane kennis noemen de docenten: ruimte binnen het bestaande programma of curriculum, en uitwisselen en samenwerken met directe collega's binnen school en hierbij gezien en gehoord worden.

Kennisverspreiding
De mate waarin docenten behoefte hebben aan kennisverspreiding verschilt, sommigen zien deelname aan een studie of PLG als vooral een eigen professionaliseringstraject. Kennisverspreiding gebeurt niet automatisch. Wanneer sprake is van kennisverspreiding vindt de kennis uit de PLG's – direct toepasbare kennis zoals een ontwikkelde lessenserie – vooral zijn weg binnen de eigen secties. Factoren die een rol lijken te spelen in het succes van kennisverspreiding zijn: de omvang van de sectie, de mate waarin de collega's openstaan voor nieuwe kennis, deelname als individu of als tweetal aan een PLG.
De docenten ervaren weinig stimulans, steun en coördinatie vanuit de schoolleiding voor kennisverspreiding, maar zouden daar wel behoefte aan hebben: men wil graag beter op de hoogte zijn van wat iedereen doet.

Aanbevelingen
Aandachtspunten zijn vooral: het delen van de opgedane kennis binnen school, zowel plenair als in kleinere groepen en het zorgen dat er iets gedaan wordt met de opgedane inspanning en kennis. Met name de docentonderzoekers ervaren dat van hun inzichten

en producten weinig gebruikgemaakt wordt door andere docenten. De schoolleiding kan daarin een duidelijker rol vervullen, met name door te laten merken dat de inzet ‘gezien wordt’, door het opnemen van de deelname in het Persoonlijk Ontwikkelingsplan (POP) van de docent en door het creëren van kennisdelings-momenten. Het merendeel van de docenten is graag bezig met professionele ontwikkeling. Om iedereen in beweging te krijgen is het van belang een brug te slaan tussen de wensen van de docent en de ontwikkelbehoeften van de school.
Samengevat wijzen alle uitkomsten een aantal belangrijke punten aan als gemeenschappelijke delers bij het succesvol professionaliseren.

- Eigen keuze in onderwerp en vorm (autonoom zijn)
- Goede begeleiding; zowel bij externe als interne trajecten (gestimuleerd en gezien worden)
- Delen van kennis en samenwerken (sociale verbintenis)
- Kunnen toepassen van opgedane kennis (competent voelen)

d Da Vinci College Kagerstraat, Leiden

Vormen van kennisbenutting
Op het Da Vinci College Leiden (locatie Kagerstraat) is ruime ervaring met verschillende vormen van *kennisbenutting*, zoals: externe scholing, het werken in teams, netwerken voor startende en al langer zittende docenten, onderzoeks- en ontwikkelteams, collegiale consultatie, deelname in PLG’s en promotieonderzoek. Ook is er sprake van het gebruik van verschillende kanalen om kennis te delen en verspreiden: informeel overleg, digitale omgevingen (zoals Dropbox en Edmodo), workshops door eigen docenten tijdens studiedagen.

Opbrengsten
De docenten die werden bevraagd in het kader van de zelfevaluatie geven aan dat deelname aan de verschillende vormen van

kennisbenutting voor hen heeft geleid tot nieuwe kennis en inzichten, variërend van ‘vakinhoudelijke kennis’ tot communicatieve vaardigheden en pedagogisch-didactische vaardigheden of kennis voor de lespraktijk. Het lukt een deel van deze docenten om die kennis ook toe te passen in de onderwijspraktijk en om bewuster te gaan lesgeven. Tijdgebrek is echter een knelpunt, evenals de ervaring dat ook direct toepasbare kennis na verloop van tijd weer wegzakt.
Met name de ‘collegiale consultatie-vorm’ vinden de docenten motiverend en bruikbaar. In deze vorm wordt weinig gebruik gemaakt van literatuur, maar gaat het om lesbezoeken en discussie met collega’s. De docenten geven aan dat zij via deze vorm van kennisbenutting hun repertoire aan didactische werkvormen hebben uitgebreid, dat zij meer differentiëren, hun lesstructuur hebben verbeterd en/of beter hebben leren omgaan met leerlingen. Ook heeft een aantal docenten ervaren dat de collegiale consultaties in positieve zin bijdragen aan hun persoonlijke ontwikkeling: zij reflecteren meer op hun eigen functioneren, en er is een opener houding van collega’s onderling ontstaan.
Samengevat leveren volgens de docenten de verschillende vormen van kennisbenutting een bijdrage aan nieuwe inzichten en producten voor innovaties in de school, én aan verdieping van de discussie over onderwijs en een onderzoekende houding.
Collegiale consultaties worden als effectiever ervaren dan het werken in teams in dit opzicht.

Kennisverspreiding
Op het punt van *kennisverspreiding* laat de zelfevaluatie zien dat de opgedane kennis niet structureel gedeeld wordt met een bredere groep collega’s, maar wel – informeel – binnen de eigen sectie, al is dat er nog niet altijd van gekomen, en is het ook niet altijd van toepassing. Er wordt wel effectief kennis gedeeld via digitale kanalen zoals Edmodo en Dropbox, maar in welke mate deze kennis ook benut wordt, is niet duidelijk. Met name de docenten

die deelnemen in een onderzoeksteam merken op kennisverspreiding meestal eigenlijk meer 'kennisgeving' is.

Condities en aanbevelingen
De respondenten geven aan dat aanbevelingen uit de docentonderzoeken weliswaar interessant zijn, maar dat ze ook toepasbaar en relevant moeten zijn om te bereiken dat collega-docenten overgaan tot toepassing ervan. De toepassing en verspreiding van nieuwe kennis en inzichten kan beter: er is behoefte aan tijd en continuïteit. De teams moeten een duidelijk(er) gezamenlijk doel voor ogen hebben om effectiever te kunnen werken en meer aandacht besteden aan toepasbaarheid van nieuwe kennis en inzichten. Verder is het van belang dat er kennisdeling plaatsvindt tussen de verschillende teams onderling en dat daarvoor tijd wordt ingeruimd tijdens teamoverleg.

e ROWF (Regionale Opleidingsschool West-Friesland) en Martinuscollege, Grootebroek

Vormen van kennisbenutting
Het ROWF zet vele vormen van kennisbenutting door docenten in. De school stimuleert en faciliteert deelname aan professionele en academische masteropleidingen en participeert in extern gesubsidieerde projecten met drie ontwikkelteams waarin docenten samen met onderzoekers en opleiders praktijkgericht onderzoek uitvoeren. Een aantal docenten neemt deel aan extern-georganiseerde PLG's, onder leiding van de VU/UvA. Verder zijn er trainingen en bijeenkomsten met schoolopleiders en lerarenopleiders gericht op het begeleiden van leraren-in-opleiding, ook bij het doen van onderzoek. De verschillende schoollocaties hebben daarnaast nog eigen vormen van kennisbenutting, zoals datateams, ontwerpsessies, een onderzoeks-presentatie-markt en individuele onderzoeken door docenten en studenten. Voor de zelfevaluatie zijn docenten

bevraagd die deelnemen in: een ontwikkelteam/datateam, een PLG of een masteropleiding.

Opbrengsten
De docenten uit de ontwikkelteams geven aan dat zij met name meer competent zijn geworden in het doen van onderzoek. De PLG's zijn in sterkere mate praktijkgericht en leiden dan ook meer tot het concreet toepassen van de nieuwe kennis in de lespraktijk. Bij de meeste respondenten is niet zozeer hun manier van lesgeven veranderd, als wel hun blik op het lesgeven: zij zijn zich bewuster zijn geworden van de keuzes die ze in de les maken. De deelnemers aan de masteropleidingen ervaren dat ook hun inzicht in de manier waarop veranderingen en communicatie in de school zijn geregeld is beïnvloed.

Kennisverspreiding
Alle bevraagde docenten geven aan dat ze gemotiveerd zijn kennis te delen. Zij doen dat ook, maar meestal is dat op informele basis en zonder dat zij verder zicht hebben op wat er met de gedeelde kennis gebeurt. Er is weinig sprake van structureel georganiseerde vormen van kennisverspreiding. Ook uit de PLG-scan komt naar voren dat de docenten het (zeer) wenselijk vinden om kennis met elkaar te delen, en dat dat nog te weinig georganiseerd gebeurt. Twee positieve voorbeelden in dit opzicht zijn (a) de presentaties door de ontwikkelteams en (b) de onderzoeksmarkt die jaarlijks op het Martinuscollege wordt georganiseerd. Beide vormen van kennisverspreiding worden door de respondenten als zinvol ervaren.
Aanbevelingen
- Inrichten van een structuur voor kennisdeling en –verspreiding
- Een praktische focus: collega-docenten moeten duidelijk het belang en nut van de te delen kennis inzien.

- Tijd en ruimte voor kennisdeling tijdens teamoverleg en algemene bijeenkomsten.
- Steun en begeleiding voor het organiseren van kennisdeling vanuit de schoolleiding.

f Stichting Lucas Onderwijs, Den Haag e.o.

Vormen van kennisbenutting

De Stichting Lucas Onderwijs is een groot schoolbestuur met een eigen 'Lucas Academie' die zorgt voor een ruim professionaliseringsaanbod voor docenten. Speerpunt voor de Academie is het bij elkaar brengen van wetenschappelijke kennis, expertkennis en praktijkkennis zodat het gemakkelijker wordt om die nieuwe kennis ook toe te passen in het onderwijs. Bij het organiseren van het aanbod hanteert de Lucas Academie vier pijlers: (a) een professionele cultuur, (b) inzet van eigen talenten en expertise van buiten, (c) co-creatie door leraren en externe experts en (d) diversiteit in tijd, plaats, doelgroepen en werkvormen. Het aanbod bevat: lezingen, trainingen, haardvuursessies, onderzoeksateliers, workshops, leernetwerken, intervisie, thema-maanden en themaconferenties, filmavonden, toneel en dansavonden, benen op tafel sessies, netwerkborrels, coachcafé 's etc. En er is altijd veel gelegenheid voor netwerken en ruimte voor de presentatie van 'pareltjes' uit de praktijk.
In de scholen zijn er verder docenten die bezig zijn met promotieonderzoek, een HBO- of universitaire masteropleiding, of andere vormen van externe nascholing. Bovendien werken veel van de scholen met het programma leerKRACHT.
In de zelfevaluatie is ingezoomd op de docenten die deelnemen aan drie van de bovenschoolse leernetwerken die vanuit Lucas Onderwijs worden georganiseerd (Muziek, Gepersonaliseerd Leren en Maatschappijleer/Maatschappijwetenschappen).
Deze netwerken komen ongeveer vier keer per jaar bij elkaar, en variëren in omvang van enkele tot twintig deelnemers. Sommige

docenten zijn door een collega of bekende bij het netwerk betrokken, anderen hebben zelf initiatief genomen voor hun deelname. De mate waarin en de manier waarop zij gefaciliteerd worden – via de normjaartaak, vrijroosteren, erkenning en waardering – verschilt per school.
In de leernetwerken doen de deelnemers vooral kennis op via onderlinge uitwisseling en reflectie op de eigen onderwijspraktijk bijvoorbeeld door het bespreken van zelfontwikkelde lesmaterialen. Het kan ook gaan om heel concrete tips over websites of apps. Soms is sprake van externe input, bijvoorbeeld van uitgevers, het SLO, een kenniscentrum.

Opbrengsten
De geïnterviewde docenten zijn positief over het sociale contact dat deelname aan een leernetwerk oplevert en over de nieuwe kennis en inzichten die zij hebben opgedaan: nieuw lesmateriaal, kennis over onderwijsbeleid of over (valkuilen bij) onderwijsontwikkeling, inspiratie, zelfvertrouwen. Zij constateren bovendien dat zij mede door hun deelname aan het leernetwerk op een andere manier naar (een specifiek gebied van) de onderwijspraktijk zijn gaan kijken.

Kennisverspreiding naar collega's
Er is variatie in de mate waarin geïnterviewden kennis verspreiden naar directe collega's. Enkele docenten doen dat niet, ofwel omdat directe collega's/sectiegenoten deel uitmaken van hetzelfde leernetwerk, ofwel omdat opgedane kennis vooral vakspecifiek is, en daarom niet relevant voor collega’s in de eigen school. Anderen bespreken de nieuwe kennis en inzichten wel, met collega's van de eigen sectie, of zorgen voor bredere verspreiding via structurele kanalen in de school zoals een maandelijkse expertisemiddag, wekelijkse docentenbijeenkomsten, en via andere leernetwerken, in informele contacten of door het geven van een workshop.

Condities
Bij kennisverspreiding is het belangrijk dat collega's ook openstaan voor de nieuwe kennis, en om in gesprek te gaan over mogelijkheden om die kennis toepasbaar te maken. Andere aandachtspunten voor de docenten zijn verwerkt in de aanbevelingen uit de zelfevaluatie:

- Erkenning voor deelname aan een leernetwerk door school- en of teamleiders. *De schoolleiding moet zich bewust worden van hun rol in het stimuleren van het delen van kennis tussen docenten*. Door de docenten regelmatig te bevragen over hun ervaringen bij de leernetwerken, welke kennis ze hebben opgedaan en in hoeverre hier iets mee kan worden gedaan in de klas en op school wordt er een verbinding gemaakt van de opgedane kennis in het leernetwerk naar de dagelijkse praktijk van de school.
- *Facilitering* in tijd en ruimte bijvoorbeeld door deelname aan leernetwerken op te nemen in de normjaartaak en professionaliseringsuren.
- *Organiseer docentenbijeenkomsten in de school* waar docenten hun opgedane kennis met elkaar delen. Doe dit informeel en laagdrempelig.
- *Investeer in de verbondenheid* tussen deelnemers van een leernetwerk en tussen de verschillende leernetwerken. Zet hierbij digitale communicatiemiddelen in zoals een forum, whats app groepen etc.
- *Investeer in het begeleiden van docenten en manieren van hoe de opgehaalde kennis te overbrengen op collega's.* Geef hier in de leernetwerken meer aandacht aan door met elkaar te bespreken wat heb ik vandaag geleerd, hoe pas ik dit toe in mijn klas en hoe zorg ik ervoor dat mijn collega's op de hoogte zijn van deze kennis zodat zij deze kennis ook kunnen inzetten?

3.6 Masterscriptie: Docentonderzoek en duurzame kennisontwikkeling in school

Masterscriptie Onderwijskunde Universiteit van Amsterdam - Linda van Vliet
www.scriptiesonline.uba.uva.nl

Voor deze masterscriptie Onderwijskunde is onderzocht op welke wijze de aanwezigheid van docentonderzoek bijdraagt aan duurzame kennisontwikkeling bij andere docenten dan de docentonderzoekers zelf. De hoofdvraag van het onderzoek was: *Onder welke voorwaarden draagt de aanwezigheid van docentonderzoek bij aan duurzame kennisontwikkeling in scholen voor voortgezet onderwijs?* In deze paragraaf geven we een korte samenvatting van de visie van de scholen en de ervaren opbrengsten.

Methode
Er zijn interviews uitgevoerd met twaalf docentonderzoekers op zeven schoollocaties. Het ging om een selectie van scholen die in de periode 2010-2013 een subsidie ontvingen uit het SLOA-budget voor de uitvoering van ontwikkel- en onderzoeksprojecten (zie Schenke, 2015), en waar in dat kader docentonderzoekers zijn opgeleid. Op alle zeven onderzochte scholen waren ten tijde van het scriptieonderzoek nog docentonderzoekers aanwezig en op zes scholen is het docentonderzoek gecontinueerd, ook na het beëindigen van het SLOA-project.

Condities voor kennisbenutting via docentonderzoek
Uit de interviews blijkt er sprake is van een meerwaarde van docentonderzoek voor het opbouwen van nieuwe kennis en expertise in de school. Die meerwaarde kan op een aantal manieren worden vergroot:

a via het inroosteren van een dagdeel waarin de betrokken docenten gezamenlijk kunnen werken aan de uitvoering van het onderzoek, en van structureel overleg met de directie over de voortgang van het onderzoek, met ruimte voor reflectie en evaluatie van de bevindingen,
b door samenwerking met expert(s) van buiten, zoals lectoren of universitaire onderzoekers. Eén van de docentonderzoekers zegt daarover: *"Die expertise is voor ons erg belangrijk. Wij bedenken de vragenlijst maar als hij langskomt dan gaan we de puntjes op de i zetten. Of hij zet ons aan het denken over bepaalde onderwerpen, willen we dit weten of juist dat, wie moeten we bevragen?"*
c wanneer de docentonderzoekers samenwerken met andere docenten of ondersteuning bieden bij het uitvoeren van onderzoek, en wanneer de onderzoeken betrekking hebben op actuele thema's die passen bij de school (zoals bijvoorbeeld coachend lesgeven en gepersonaliseerd leren).

Vijf van de zeven scholen faciliteren docentonderzoek overigens in de vorm van uren, variërend van 50 tot 100 uur op jaarbasis.

Condities voor kennisverspreiding vanuit docentonderzoek
Wanneer het gaat om het verspreiden van de kennis die voortkomt uit docentonderzoek, merkt een van de geïnterviewde docenten op: *"De zichtbaarheid en het draagvlak van het onderzoek zijn wel belangrijke aandachtspunten. Je duikt zelf in zo'n project en bent er dag en nacht mee bezig, maar het product moet door de docenten gedragen worden en niet door de onderzoeksgroep."* Ook in de andere scholen merken respondenten op dat het van belang is dat collega-docenten de meerwaarde inzien van de kennis die via het docentonderzoek wordt verzameld. Eén van de vormen die zij inzetten voor kennisverspreiding is het geven van workshops (en herhaling van de kennis uit die workshops) met bij voorkeur deelname van docenten op vrijwillige basis: *"... zodat ze het ook zelf*

graag willen, het waardevol vinden en de meerwaarde inzien van de nieuwe kennis." Daarnaast dragen ook structurele aandacht tijdens overlegmomenten zoals teambijeenkomsten, vaste vergadermiddagen en vakgroepoverleg bij aan kennisverspreiding. Bevorderend werkt ook het vastleggen en vindbaar maken van de kennis uit de docentonderzoeken, bijvoorbeeld via een intern nieuwsbericht of een digitaal platform.
Om tot kennisverspreiding te komen is bovendien beleid noodzakelijk, en steun vanuit de schoolleiding. Praktisch gaat het dan om uren en faciliteiten zodat centrale overlegmomenten ingepland kunnen worden, inhoudelijk gaat het om meedenken over goede mogelijkheden voor kennisverspreiding.

Duurzame kennisontwikkeling vanuit docentonderzoek
De docentonderzoekers zien nog een aantal kansen om de kennisontwikkeling te verduurzamen:

- Gezamenlijke reflectie en evaluatie door collega's op resultaten uit het onderzoek.
- Scholing voor docentonderzoekers en collega's op het gebied van kennisverspreiding
- Toegankelijk maken van de resultaten uit onderzoek, bijvoorbeeld via een digitaal platform, opslaan in mappen, filmen en een databank.
- Een actieve rol van de schoolleiding in de vorm van onderzoeksbeleid, het tonen van betrokkenheid en het bieden van ondersteuning van de docentonderzoekers.

Reflectie: wat leert dit ons?
Docentonderzoek draagt bij aan kennisontwikkeling, blijkt uit de ervaringen in scholen die al langere tijd op die manier werken. Verspreiding van kennis naar collega-docenten vraagt echter meer dan het faciliteren van de docentonderzoekers zelf. Het toegankelijk maken van de resultaten, en reflectie- en evaluatiemomenten van docentonderzoekers en hun collega's

spelen daarin een belangrijke rol. Ook kennisverspreiding is een professionele activiteit, waarin docenten eventueel geschoold moeten worden. Aandacht en ondersteuning vanuit de schoolleiding, in de vorm van beleid en facilitering, hoog op het wensenlijstje van de docentonderzoekers.

3.7 Masterscriptie: Research-informed werken: onderzoekskennis de school in

Masterscriptie Onderwijskunde Universiteit van Amsterdam - Monique Bettman
www.scriptiesonline.uba.uva.nl

Welke factoren bevorderen de duurzaamheid van research-informed werken op scholen voor voortgezet onderwijs? was de hoofdvraag van een tweede masterscriptie Onderwijskunde die in het kader van het NRO-project Kennisbenutting werd geschreven. We geven ook van de opbrengsten uit dit onderzoek een beknopt overzicht.

Methode
Voor deze meervoudige casestudy zijn vijf scholen voor voortgezet onderwijs met verschillende onderwijstypen onderzocht. Het ging daarbij om scholen die tussen 2010 en 2013 deelnamen aan gesubsidieerde ontwikkel- en onderzoeksprojecten (zogeheten SLOA-projecten). Dit onderzoek richtte zich specifiek op die scholen waarin het praktijkgerichte onderzoek in het O&O-project is uitgevoerd door externe onderzoekers van universiteiten, hogescholen en/of andere onderzoeksinstituten. Docenten op deze vijf scholen werkten research-informed tijdens dit project: zij gebruiken de kennis uit door anderen uitgevoerd onderzoek – zowel het in de eigen school uitgevoerde onderzoek, als andere wetenschappelijke publicaties – binnen hun eigen schoolcontext om hun inzichten over bepaalde onderwerpen in de school te vergroten.

Voor het onderzoek zijn in totaal 16 schoolleiders en docenten geïnterviewd. Met schoolleiders zijn individuele interviews gehouden; zij waren directeur of beleidsadviseur van het bestuur. Met docenten zijn groepsinterviews gehouden. Analyse van de interviewgegevens vond plaats door deductief coderen, op basis van de theorie en de onderzoeksvragen, en door inductief coderen, aan de hand van de data (Creswell, 2014; Miles & Huberman, 1994).

Opbrengsten van de ontwikkelgroepen

Schoolleiders en docenten van de vijf deelnemende scholen hebben het research-informed werken voortgezet, ook nadat de subsidieperiode was afgesloten. Een van de directeuren motiveert die keuze als volgt: *"Wat wij hier tijdens het project hebben neergezet hebben we inmiddels veel verder uitgebouwd. Eén van de docenten uit de projectgroep is nu docent LC met de opdracht om het thema differentiëren onder de aandacht te brengen bij collega's. We huren weliswaar een bureau in voor ondersteuning, maar de docent is leading in dit proces. Wij leren van en met elkaar en de SLOA-subsidie was de aanzet."*

Van duurzaam research-informed werken – dus systematisch, intentioneel en ingebed in de cultuur en structuur van de school – was sprake in drie van de vijf scholen die relatief grote ontwikkelgroepen hadden opgezet (vanaf acht docenten). Deze ontwikkelgroepen zijn samengesteld rond een onderwijskundig thema zoals motivatie of differentiatie. Ze hebben vaak de vorm van professionele leergemeenschappen waarin docenten wetenschappelijk onderbouwd aan schoolontwikkeling werken volgens een cyclus met geplande bijeenkomsten. De meest vergevorderde manier om research-informed werken te stimuleren troffen we aan op een school waar vanuit het bestuur leerkringen en academie-activiteiten zijn opgezet. Docenten van verschillende scholen (po en vo) namen hieraan deel, en in de leerkringen was er ook sprake van samenwerking met andere

onderwijsorganisaties in de regio. Binnen deze leerkringen, die zes tot tien keer per jaar bij elkaar komen, wordt op basis van vrijwillige deelname research-informed gewerkt. De school moedigt een reflectieve dialoog aan tussen de deelnemers aan de leerkringen. Zo zei de beleidsadviseur van het bestuur: *"Het principe is: wat zijn de nieuwe inzichten, waar baseer je dat dan op en bespreek die punten met elkaar".*

Condities

Uit het onderzoek komen factoren naar boven die het ontwikkelen en implementeren van research-informed werken in de school bevorderen of belemmeren. Bevorderende factoren zijn:

- draagvlak onder docenten voor research-informed werken
- een onderzoekende houding van docenten
- extra tijd om research-informed te werken
- zien dat research-informed werken iets oplevert
- steun van de schoolleider.

De steun van de schoolleider bestond uit het goede voorbeeld geven, docentbetrokkenheid stimuleren, zorgen voor faciliteiten en randvoorwaarden en het uitdragen van een visie op onderzoek, onderzoekende houding en research-informed werken, zorgen voor inbedding van research-informed werken in de schoolcultuur en -structuur en koppeling van research-informed werken aan schoolbeleid. Naast de schoolleider bleken ook mensen in andere functies een belangrijke, aanjagende rol te kunnen spelen. Aanjagers bevonden zich zowel in de school als daarbuiten: docenten in de school met de ambitie een bijdrage te leveren aan schoolontwikkeling, adviseurs van het bestuur en externe onderzoekers die door de school worden ingehuurd.

Een belemmerende factor is dat docenten onvoldoende tijd vinden om onderzoek te lezen en te gebruiken door de omvang van hun lestaak. Overige factoren die ontwikkelingen afremmen:

- scholen hebben maar moeilijk toegang tot literatuur in wetenschappelijke databases, waardoor een groot deel van onderwijsonderzoek onbereikbaar is
- docenten vinden het lastig om onderzoek toe te passen in de praktijk
- sommige scholen hebben met onrust in de organisatie te maken, zoals een ongunstige financiële situatie, waardoor er andere prioriteiten zijn
- niet op alle scholen wordt verwacht dat docenten zich op academisch niveau blijven scholen, maar het volgen van een masteropleiding kan een belangrijke manier zijn om in aanraking te komen met onderzoek.

Reflectie: wat leert dit ons?
Research-informed werken dat niet in de scholen was ingebed, bleef beperkt tot een incidentele en vluchtige activiteit van individuele docenten voor de eigen professionele ontwikkeling. In de andere scholen werd het een gewoonte om kennis uit onderzoek van derden in de eigen schoolcontext te gebruiken om inzichten te vergroten. Blijvende aandacht vanuit de schoolleiding en docenten is nodig om verdere versterking en verduurzaming van research-informed werken te bewerkstelligen.

3.8 Terugblik inventarisatie: wat weten we nu?

In de laatste paragraaf van dit hoofdstuk reflecteren we op de opbrengsten van de verschillende deelstudies vanuit de hoofdvraag voor de inventarisatiefase van het project: *Welke ervaringen hebben vo-docenten met bestaande vormen van kennisbenutting en welke bijdrage leveren deze vormen aan kennisvergroting en verbetering van de onderwijspraktijk?*
De verschillende studies maken zichtbaar dat inmiddels in vele vormen sprake is van kennisbenutting door docenten. Naast de formele scholingen en opleidingen, promotieonderzoek, lezingen

en studiedagen, zijn ook groepen docenten op het niveau van de eigen school of op bovenschools niveau bezig om nieuwe kennis en inzichten te verzamelen, construeren en toepasbaar te maken.
Er is een ruime reeks van creatieve benamingen voor deze kennisbenuttingsvormen ontstaan: kenniskringen, leerkringen, onderzoeksateliers, (academische) werkplaatsen, docent-ontwikkelteams, data-teams etc.
Deelnemers zijn over het algemeen enthousiast over wat dat hen oplevert aan nieuwe kennis en inzichten. In de meeste gevallen kunnen zij die ook daadwerkelijk toepassen in eigen lessen. De ervaring leert dat concrete pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden gemakkelijker hun weg vinden naar de dagelijkse onderwijspraktijk, dan meer theoretische kennis. Het zijn vooral de docenten die zelf deelnemen in de ene of andere vorm van kennisbenutting, die ook profiteren. Verspreiding van kennis naar directe collega's of anderen gebeurt vaak niet, of mondjesmaat. De vormen die erbij ingezet worden lopen uiteen van kennisgeving, bijvoorbeeld via een Nieuwbrief, tot het geven van workshops voor collega's, maar het lijken vooral ook de meer informele gesprekken waarin de kennis ook anderen bereikt.

De uitgevoerde inventarisatie leidt tot een aantal inzichten over keuzes die een startende docentgroep kan maken en interventies die daarbij – naar de ervaringen van de docenten in alle deelstudies besproken in dit hoofdstuk – zinvol zijn.

In de eerste plaats is er de keuze voor een kennisstrategie ofwel voor de belangrijkste bron waaruit nieuwe kennis wordt opgedaan. Afhankelijk van doel en voorkeur van de docentgroep kan het gaan om vooral uitwisseling van praktijkkennis en producten (practice-based werken), om onderwijsontwikkeling op basis van kennis uit onderzoek (research-informed werken), of om het uitvoeren van eigen onderzoek binnen de context van de school (research-based werken). Welke vorm wordt gekozen is niet per se bepalend voor

het succes, wel of die vorm past bij het beoogde doel en de deelnemers.

Aandachtspunten voor kennisbenutting en kennisverspreiding die veel genoemd worden in de hierboven besproken studies zijn in te delen in een aantal categorieën:

1. Het thema

   Eigenaarschap bij de deelnemers, autonomie van de docenten in de keuze van het onderwerp zijn belangrijke aspecten. Gekoppeld aan: actualiteit en urgentie voor het onderwijs in de school en toepasbaarheid van wat wordt ontwikkeld of uitgedacht.

2. De groep

   Een veilige, open sfeer met ruimte voor dialoog, een vaste groep met deelnemers die betrokken en intrinsiek gemotiveerd zijn en die beschikken over kwaliteiten zoals kunnen samenwerken, vakkennis en een onderzoekende houding.

3. De organisatie en begeleiding van kennisbenutting en kennisverspreiding

   Doelgerichtheid en het planmatig toewerken naar een concrete opbrengst, goede coördinatie en aansturen, en bij voorkeur ook begeleiding door of samenwerking met experts van buiten (op het gebied van onderzoek doen, of inhoudelijk. Toegang tot (wetenschappelijke) literatuur, en een realistische verhouding tussen tijdsinvestering en beoogde opbrengsten.

   Ook voor kennisverspreiding zijn begeleiding en expertise nodig, en een open en veilige schoolcultuur. Daarnaast vraagt ook kennisverspreiding om coördinatie, via structurele overlegmomenten en het toegankelijk en

vindbaar maken van de opbrengsten uit de docentgroepen.

4 Facilitering in tijd en roostering
Voldoende tijd, en ruimte voor gezamenlijke overlegmomenten zijn zowel nodig voor de docenten die zelf deelnemen aan de kennisbenuttingsvormen, als voor kennisverspreiding onder collega's.

5 De rol van de schoolleiding
De schoolleiding heeft een belangrijke rol: om te komen tot toepassing van de kennis en inzichten die de docentgroepen opleveren, is verbinding met het schoolbeleid nodig. Dat vraagt om een visie op de benodigde kennis en om coördinatie van de kennisverspreiding in de school. Bovendien is het wenselijk dat de schoolleiding de docenten die zich inzetten voor kennisbenutting en kennisverspreiding stimuleert en ondersteunt: 'gezien en gehoord worden' door de schoolleiding, is een formulering die in dat kader regelmatig naar voren komt.

De bevindingen uit de inventarisatiefase zijn samengevat in Bijlage 1: Adviezen voor kennisbenutting en kennisdeling door docenten. Deze handreiking is meegenomen door de docentgroepen die in fase 2 en 3 van het project werden gemonitord.

4 Kennisbenutting in docentgroepen en kennisdeling naar collega's

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van de resultaten van kennisbenutting in docentgroepen en kennisdeling met collega's. We onderscheiden ontwerpgroepen en onderzoeksgroepen.
De docentgroepen zijn gemonitord in fase 2 en 3, die we respectievelijk ontwikkelfase en doorontwikkelfase noemen.
In dit hoofdstuk staan twee onderzoeksvragen centraal: 'Wat zijn kansrijke aanpakken voor *kennisbenutting* in ontwerp- en onderzoeksgroepen van docenten?', en 'Wat zijn kansrijke aanpakken voor *kennisverspreiding* vanuit ontwerp- en onderzoeksgroepen van docenten?'
De voortgang in de docentgroepen op de consortiumscholen is door middel van onderzoek gevolgd, waarbij de docentonderzoekers in de scholen een belangrijke rol hadden in de dataverzameling en verslaglegging. Voor de beschrijving van de onderzoeksaanpak verwijzen we naar Hoofdstuk 2 en Bijlage 2: Dataverzameling.
We beschrijven in dit hoofdstuk per type docentgroep kort hoe deze groepen eruitzien gelet op de doelen, de gehanteerde werkwijzen, de samenstelling van de groep en de betrokkenheid van de deelnemers. Bij elk type docentgroep gaan we na hoe de ervaringen zijn met betrekking tot kennis benutten en

kennisverspreiding. Ook bespreken we per type docentgroep hoe de rol van de schoolleiders is ervaren en hoe het staat met de randvoorwaarden. Tevens bespreken we de interventies die door de docentgroepen zijn ingezet ter bevordering van kennisbenutting en kennisverspreiding. De interventies zijn gebaseerd op de adviezen die voortkwamen uit de inventarisatiefase. In het laatste deel van dit hoofdstuk gaan we in op een afstudeerscriptie van de masteropleiding onderwijskunde van de Universiteit van Amsterdam die aansluit bij de behoefte in dit NRO-project om meer zicht te krijgen op de rol van schoolleiders in kennisverspreiding. Voor dit doel zijn tien schoolleiders uit de consortiumscholen geïnterviewd.

4.2 Participerende docentgroepen

Tijdens de ontwikkelfase (schooljaar 2016-2017) en doorontwikkelfase (schooljaar 2017-2018) zijn verschillende docentgroepen onderzocht op de consortiumscholen. Het aantal docentgroepen per school/scholengroep verschilt.
De docentgroepen zijn in bijna alle gevallen gesitueerd in een school. Twee docentgroepen zijn bovenschools georganiseerd: het ontwikkelteam van ROWF en het onderzoeksplatform van AcOA. Tabel 4.1 geeft een overzicht van de docentgroepen van de consortiumscholen die gevolgd zijn gedurende het onderzoek tijdens fase 2 en 3.

In de ontwikkelfase werden de adviezen uit de inventarisatiefase ingezet om kennisbenutting en kennisverspreiding in de school te versterken. Dit gebeurde in de vorm van interventies die werden toegespitst op de docentgroepen (zoals: partnerschap aangaan met een externe begeleider, stilstaan bij wie er iets heeft aan de opgedane kennis, zie Bijlage 1: Adviezen voor kennisbenutting en kennisverspreiding). De lessons learned van het schooljaar 2016-17 droegen het jaar daarop (in de doorontwikkelfase) bij aan

hernieuwde aandacht voor de interventies in de docentgroepen, of bijstelling van de keuze van interventies. Op enkele scholen werd een nieuwe docentgroep gestart in het volgende jaar, waar de lessons learned voor werden benut. In Bijlage 3: Gekozen en ingezette interventies is aangegeven welke interventies gekozen werden door de docentgroepen en welke daadwerkelijk werden ingezet gedurende het schooljaar. De navolging van interventies is bij enkele docentgroepen niet duidelijk zichtbaar. Daardoor is onvoldoende duidelijk geworden wat een interventie precies oplevert. Tijdens de afsluitende bijeenkomsten van fase 2 en van fase 3 kwam hier meer inzicht in dankzij posterpresentaties van de deelnemende consortiumscholen. Ook brachten de verslagen die door de consortiumscholen werden geschreven een beter beeld van de ingezette interventies.

Tabel 4.1 Participerende docentgroepen

Schoolnaam/ praktijkpartner	Ontwikkelfase (fase 2)	Doorontwikkelfase (fase 3)
AcOA Amsterdam: Montessori College Oost, Montessori Lyceum Amsterdam, Open Schoolgemeenschap Amsterdam, Spinoza Lyceum, Amsterdam	*Onderzoeksplatform* *Ontwerplabs*	N.v.t. Zie afwijkingen in de onderzoeksuitvoering Als ontwikkelfase
Calvijn College Goes	*Onderzoeksatelier* *Vakontwikkelgroepen havo*	Als ontwikkelfase *Docentontwikkelteam*
Stanislascollege Delft	N.v.t. Zie afwijkingen in de onderzoeksuitvoering	*Docentontwikkelteam ict*
Da Vinci College Kagerstraat Leiden	*Onderzoeksteam* *Onderbouwteam havo*	Als ontwikkelfase Als ontwikkelfase
Martinuscollege Grootebroek	*Datateam*	Als ontwikkelfase
ROWF Noord-Holland	*Ontwikkelteam*	*Onderzoekswerkplaats*
Cartesius lyceum Amsterdam	*Ontwikkelgroep brugklas*	N.v.t. Zie afwijkingen in de onderzoeksuitvoering

Afwijkingen in de onderzoeksuitvoering
Niet op alle scholen is het gelukt om in beide jaren (schooljaar 2016-2017 en 2017-2018) alle onderzoeksinstrumenten voor de docentgroepen en de school als geheel in te zetten zoals beoogd (zie Bijlage 3: Dataverzameling voor de details).

Daarnaast bleek het niet haalbaar bij enkele consortiumpartners om de beoogde docentgroepen te monitoren. Het onderzoeksgedeelte bij Stichting Lucas Onderwijs bleek tijdens schooljaar 2016-2017 niet mogelijk, omdat de beoogde docentgroepen geen behoefte hadden aan onderzoek naar kennisbenutting en kennisverspreiding. Na overleg is gedurende fase 3 (2017-2018) onderzoek uitgevoerd op het Stanislascollege te Delft, onderdeel van Stichting Lucas Onderwijs. Afwijking hierbij is dat het onderzoek voornamelijk is uitgevoerd door de begeleidend onderzoeker en niet door docentonderzoekers in de school. De rector en coördinator van het ict-docentontwikkelteam waren wel nauw betrokken bij het bepalen en uitvoeren van het onderzoek.

Eveneens door onvoorziene omstandigheden was het niet mogelijk om het onderzoek bij het Cartesius Lyceum in fase 3 voort te zetten, in dit geval doordat de contactpersonen ander werk kregen en door wisselingen in de schoolleiding. In fase 3 is door de schoolleiding besloten geen vervolg te geven aan het onderzoek.

Tot slot is bij AcOA Amsterdam het onderzoeksplatform in schooljaar 2017-2018 opgegaan in de academische werkplaats van AcOA en Esprit Scholengroep. Het was in fase 3 voor de docentonderzoekers qua tijdsbelasting niet haalbaar om naast de ontwerplabs ook de academische werkplaats nauwgezet te onderzoeken. Wel zijn adviezen uit de ontwikkelfase benut voor het vormgeven van de academische werkplaats, waaronder het

aanmoedigen dat twee docenten uit dezelfde school aan hetzelfde onderzoek gaan werken, zodat zij ervaringen en voortgang kunnen uitwisselen.

Twee typen docentgroepen

We onderscheiden ontwerpgroepen (doorgaans research-informed of practice-based strategie voor het construeren van kennis), onderzoeksgroepen (met strategie van research-based werken) en kennisuitwisselgroepen (practice-based). In tabel 4.2 zijn de kenmerken van de participerende docentgroepen weergegeven: de strategie voor het construeren van kennis, de werkwijze en het thema die centraal staan in de docentgroep.

Tabel 4.2 Kenmerken van participerende docentgroepen

Schoolnaam/ praktijkpartner	Docentgroep	Strategie voor het construeren van kennis	Werkwijze en thema
Ontwerpgroepen			
AcOA Amsterdam	***Ontwerplabs*** (een tot vijf per school, acht in totaal)	Research-informed	Gezamenlijk lessen ontwerpen, geven en evalueren, bij diverse vakken. Thema's: differentiatie en opbrengstgericht werken. Ca. vijf docenten per ontwerplab.
ROWF in Noord-Holland	***Ontwikkelteam, in fase 3: onderzoeks-werkplaats***	Research-informed	Lessen ontwerpen en evalueren. Thema's: omgaan met verschillen en zelfregulerend leren in bètavakken en lichamelijke opvoeding. Met begeleiding vanuit HvA en ALO. Vijf docenten uit drie verschillende scholen.
Calvijn College Goes	***Docent-ontwikkelteam***	Research-informed	Invoeren formatief toetsen tijdens practica in de bètavakken. Vier docenten natuurkunde en scheikunde.
Calvijn College Goes	***Vakontwikkelgroepen havo*** (twaalf in totaal)	Research-informed en practice-based	Ontwikkelen didactisch materiaal om in te spelen op havoleerlingen. Twee tot vijf docenten per vakontwikkelgroep.
Cartesius lyceum Amsterdam	***Ontwikkelgroep brugklas***	Practice-based	Ontwikkelen vakoverstijgend en projectmatig lesmateriaal voor nieuw vorm te geven brugklas. Tien docenten.
Da Vinci College Kagerstraat Leiden	***Onderbouwteam havo***	Practice-based	Collegiale consultatie opzetten en uitbouwen; opzetten lesformat en daarbij inspelen op havoleerlingen. Achttien docenten.
Stanislascollege Delft	***Docent-ontwikkelteam ict***	Practice-based	Kennis en vaardigheden over ict en chromebooks verspreiden via watervalaanpak. Vijf ict-experts en vijftien vakgroepcoördinatoren.
Onderzoeksgroepen			
AcOA Amsterdam	***Onderzoeks platform***	Research-based	Thema's van onderzoeken: metacognitie; differentiatie; de nieuwe school; profes-sionalisering docenten. Met begeleiding vanuit UvA. Negen docentonderzoekers van vier verschillende scholen.
Calvijn College Goes	***Onderzoeksatelier***	Research-based	Thema's van onderzoeken: onderzoekscultuur en kennisbenutting in school. Drie docentonderzoekers.
Da Vinci College Kagerstraat Leiden	***Onderzoeksteam***	Research-based	Thema's van onderzoeken: kennisbenutting en functioneren teams; toekomstgericht onderwijs. Vier docentonderzoekers.
Martinuscollege Grootebroek	***Datateam***	Research-based	Thema's van onderzoeken: o.a. doorlopende leerlijn bovenbouw tot examen; invoering positive behavior support; proeftuin; kennisbenutting. Zeven docentonderzoekers.

Hieronder volgt een beschrijving van de docentgroepen wat betreft hun algemene kenmerken. Vervolgens zoomen we in op kennisbenutting door de docenten in deze groepen en kennisverspreiding vanuit deze docentgroepen en hoe men deze probeerde te verbeteren door het inzetten van de gekozen interventies uit de lijst van adviezen die uit de inventarisatiefase kwam. Ook gaan we in op de aanwezigheid van voorwaarden voor het goed functioneren van de docentgroepen. In 4.3 staan de ontwerpgroepen centraal en in 4.4 de onderzoeksgroepen.

4.3 Ontwerpgroepen

De werkwijze, samenstelling en doelen van de groepen
Bij zes van de deelnemende scholen/scholengroepen zijn ontwerpgroepen onderzocht. Docenten in een ontwerpgroep – ook wel ontwerplab, vakontwikkelgroep of ontwikkelteam genoemd – zijn gezamenlijk aan de slag gegaan met de ontwikkeling van didactisch materiaal, waarbij kennis uit onderzoek of van externen wordt benut. Zij hebben daarmee een strategie van research-informed werken. Bij drie ontwerpgroepen werken docenten vooral practice-based, waarbij de docenten onderling praktijkkennis uitwisselen op basis van eigen ervaringen en expertise van docenten. Ook een deel van de vakontwikkelgroepen op het Calvijn College heeft practice-based gewerkt, dus zonder inbreng van externen of kennis uit andere bronnen. De docenten uit het docentontwikkelteam op het Stanislascollege zijn voorafgaand aan de onderzoeksperiode getraind door een externe expert en doen kennis op via eigen zoektochten op internet.

De samenstelling van de ontwerpgroepen is divers: de groepen zijn meest binnenschools gesitueerd, behalve bij het ROWF ontwikkelteam waar docenten van drie scholen bijeenkomen. Ook zijn er vakgerichte en vakoverstijgende ontwerpgroepen bij. Er zijn ontwerpgroepen die een duidelijke trekker/proces-

begeleider hebben, bijvoorbeeld een expert, of de schoolleiding. Andere groepen worden niet begeleid.

De deelnemende docenten voelen zich betrokken bij de ontwerpgroep en ze zijn over het algemeen tevreden over hun zeggenschap/autonomie in de groep, zo maken we op uit de vragenlijsten en interviews. De ontwerpgroepen komen op regelmatige basis bijeen voor kennisuitwisseling en bespreking van ontwikkelingen. Ook wordt literatuur gedeeld en soms wordt een congres bezocht. Tijdens de bijeenkomsten, of naast de bijeenkomsten, werken docenten in subgroepen samen om lesmateriaal te ontwikkelen.

> De 'watervalaanpak' op het Stanislascollege in Delft is een getrapte werkwijze om ict-vaardigheden bij alle docenten te versterken. De aanpak leidt tot meer onderlinge kennisdeling over een thema dat schoolbreed op de agenda staat. Het startpunt is het docentontwikkelteam ict, bestaande uit de twee ict-coördinatoren van de school, aangevuld met drie docentexperts. Zij ontwikkelen de materialen en, zorgen voor training en ondersteuning van vijftien vakgroepcoördinatoren-ict. Deze vakgroepcoördinatoren worden in positie gebracht als een aanspreekpunt binnen hun eigen sectie. Ze verkrijgen eigenaarschap door deze positie en zorgen ervoor dat de kennis over het werken met ict en chromebooks terechtkomt bij alle overige teamleden.

De doelen die gesteld werden in de ontwerpgroepen zijn uiteenlopend. Het primaire doel was uiteraard het ontwerpen van nieuw of beter lesmateriaal. Hierop aansluitend laten de ontwerpgroepen een scala aan doelen zien die men wil bereiken: een versterkt mentoraat, meer projectgericht werken, thematisch en vakoverstijgend lesgeven, verhogen van docentvaardigheden zodat scherper gelet wordt op individuele behoeften van leerlingen, professionalisering van deelnemende docenten.
Het docentontwikkelteam ict op het Stanislascollege was bijvoorbeeld gericht op verspreiding van ict-vaardigheden bij alle docenten in school via de zogeheten watervalmethodiek.

Een belangrijk doel voor de school was een steviger plek te geven aan het gebruik van ict en chromebooks in de school.

Naast bovengenoemde doelen waren er doelen op het niveau van leerlingen, zoals een digitaal portfolio opbouwen en dit presenteren aan ouders, motivatie van leerlingen bevorderen, eigenaarschap/zelfstandig leren bevorderen, leerlingen enthousiasmeren voor een specifiek vak. Een voorbeeld van dit laatste betreft het onderbouwteam havo op het Da Vinci College. Men was gericht op het uitbouwen van collegiale consultatie bij de docenten uit dit team door het organiseren van onderlinge lesbezoeken en het nabespreken ervan tijdens teambijeenkomsten. De teamleider en de docenten wilden bereiken dat docenten meer op de hoogte zouden raken van elkaars expertise en hun havoleerlingen meer zouden motiveren.

Kennis benutten

Bij de keuze van interventies voor de versterking van kennisbenutting valt op dat veel ontwerpgroepen het belangrijk vinden om aandacht te besteden aan keuzemogelijkheden voor docenten voor een onderwerp dat hen motiveert.
Deze docentgroepen geven aan dat het gelukt is om deze interventie in te zetten, bijvoorbeeld door onderlinge afstemming tussen de docenten te realiseren in een open dialoog.
Uit de vragenlijst blijkt dat docenten tevreden zijn over het onderwerp/thema waar ze mee bezig zijn. Ook worden vaak interventies ingezet op het gebied van leren van anderen in en buiten de school, en deze interventies komen goed van de grond.
Zo wordt binnen de ontwikkelgroepen is vooral kennis opgedaan door praktijkkennis en vakkennis met elkaar te delen en te leren van elkaars expertise.

Deelnemers aan ontwerplabs bij AcOA vinden het over het algemeen leuk en nuttig om bezig te zijn met een onderdeel van hun eigen vak door middel van onderzoek en ontwikkeling met inzet van Lesson Study. Zo merkt een docent op: "Samenwerking in heterogene samenstelling (met meerdere vakken) is inspirerend en leidt tot betere lessen, ook over de lange termijn." Een andere docent signaleert dat deelname aan een ontwerplab ervoor zorgt dat collega's meer risico durven te nemen, de ontworpen lessen door de leerlingen als leuker worden ervaren en dat het meten van het resultaat echt een noodzakelijk onderdeel is van een lessencyclus.

Daarnaast wordt kennis opgedaan door literatuur te lezen en te delen, of eigen werkdocumenten te delen. Kennis wordt in sommige gevallen ook opgedaan door de uitvoering van kleinschalig onderzoek, bijvoorbeeld door leraren-in-opleiding in de ontwikkelgroep, waarbij zaken als probleemstelling, analyse, methodieken en evaluatie worden doorgenomen en deelnemers optreden als 'critical friend'. Soms wordt gebruik gemaakt van reflectieve methodes voor lesontwikkeling, zoals Lesson Study, worden deze methodes besproken, of worden ontwikkelde lessen(series) gezamenlijk uitgeprobeerd.

Ook de inzet van een expert en het bijwonen van een workshop of studiedag komen voor. Deze laatste interventies lukken vaak, maar niet altijd. Door het Calvijn College is bijvoorbeeld wel contact gelegd met Fontys Hogeschool, met het verzoek om vakinhoudelijke en vakdidactische ondersteuning te bieden:

> "*Een leidinggevende bij Fontys reageerde enthousiast, maar het verzoek is daar blijven steken.*"
> Docent Calvijn College

Een docent aan de onderzoekswerkplaats bij ROWF zegt over haar deelname:

> *"Ik vind de bijeenkomsten van onze onderzoekswerkplaats nuttig. Je werkt aan dingen die je meteen in je eigen lessen kunt gebruiken. Verder hoor je veel van andere leraren, andere scholen en andere*

vakken, zoals lichamelijke opvoeding. Daar krijg je nieuwe ideeën van."
Docent onderzoekswerkplaats ROWF

De deelnemende docenten doen veel nieuwe kennis op, bestaand uit ontwikkelde lessen, lesmateriaal of lesmethodes. Deze nieuwe kennis is overwegend praktisch toepasbaar of organisatorisch van aard. De toegepaste kennis heeft betrekking op vakkennis, didactische kennis en kennis over lesorganisatie. Voorbeelden zijn nieuwe werkvormen, nieuwe inzichten over omgaan met verschillen tussen leerlingen, nieuw ontworpen lessen, meer aandacht voor differentiëren, of meer aandacht voor eigen verantwoordelijkheid van leerlingen. Kennistoepassing had soms ook de vorm van theoretische onderbouwing van de praktijk en voor het uitvoeren van kleinschalig onderzoek, afhankelijk van de doelstellingen van de ontwerpgroep.

Docenten uit de vakontwikkelgroepen op het Calvijn College Goes geven aan dat deelname aan deze groepen concrete gevolgen heeft voor de inhoud van lessen, het openstaan voor nieuwe ideeën en de rol van leerlingen in het onderwijsproces. Het deelnemen aan een onderwijsontwerpgroep is een stimulans voor het zelfvertrouwen en de persoonlijke ontwikkeling van de docent.

Op het Da Vinci College zeggen de docenten over het onderling lesbezoek het volgende:

"Collegiale consultatie houd je scherp voor de klas."
"Je realiseert je dat activerende werkvormen en differentiatie binnen de klas een noodzaak zijn."
"Je kan je onderwijs steeds blijven verbeteren als je bij elkaar gaat kijken, omdat je door gesprekken met collega's vaker reflecteert op je eigen functioneren."
Docenten Da Vinci College

Op het Da Vinci College concluderen de docenten na afloop van de ontwikkelfase dat ze graag een specifiekere opdracht krijgen voor het aangaan van de lesbezoeken. Tijdens de doorontwikkelfase besluit men een zogeheten Da Vinci-les te ontwerpen; een format dat te gebruiken is bij lesvoorbereiding aan havoleerlingen. Dit is een voorbeeld van de redelijk vaak gekozen interventie 'Evalueren van de ervaringen met de toepassingen/ontwerpen.'
Op deze manier zet de school in op de interventie 'Een vertaalslag maken van eerder opgedane kennis naar de eigen praktijk', een vaak gekozen interventie, die ook redelijk goed kon worden ingezet. De lesbezoeken leveren nu praktische handreikingen op, zoals hoe te differentiëren door te werken in groepjes en het hanteren van een flexibel spoorboekje, waarbij de leerlingen mogen bepalen in welke volgorde de diverse onderdelen van de les aan bod komen. Docenten geven aan dat ze deze praktische handreikingen af en toe toepassen in hun eigen lessen. Ze voeren verder geen grote veranderingen in hun lessen door. Ook melden ze in interviews dat ze meer leren over collegiale samenwerking en dat ze meer te weten komen over hun visie op onderwijs en leren.

Kennis verspreiden
Kennisdeling vindt vooral plaats binnen de ontwerpgroep.
Het gaat dan om tips vanuit eigen ervaring/kennis, elkaar van feedback voorzien of kritisch bevragen. Veel ontwerpgroepen kozen voor de interventie om ervaringen en kennis uit te wisselen met collega's, maar het is in de meeste gevallen niet goed gelukt om hier gestructureerd aandacht aan te besteden. Een aantal ontwerpgroepen heeft gekozen voor de interventie 'Stilstaan bij wie er iets heeft aan de opgedane kennis', en men geeft ook redelijk vaak dat het gelukt is om deze interventie in te zetten. Met collega's buiten de ontwerpgroep wordt dan soms niet gedeeld, omdat de docenten denken dat de kennis niet relevant is voor deze collega's.

Ook merken de docenten op dat het niet gebruikelijk is om kennis te delen op een vast moment in de agenda (tijdens een bijeenkomst of vergadering) of via een platform, zoals intranet, bij enkele ontwerpgroepen is dit wel gelukt.

Wat wel plaatsvindt, is dat docenten kennis verspreiden naar collega's binnen de vaksectie of collega's van parallelklassen.

De docenten hebben er echter geen duidelijk beeld van of deze kennis door deze directe collega's benut wordt voor hun eigen lespraktijk. Ook met de schoolleiding wordt wel kennis gedeeld, zodat zij op de hoogte raken van vorderingen in de ontwerp-groepen. Op de rol van de schoolleiding komen we later terug.

De docenten in de vakontwikkelgroepen op het Calvijn College delen kennis vooral binnen de groepen, dus met elkaar. Dat gebeurt mondeling of per e-mail. Met collega's buiten de groepen wordt in de meeste gevallen niets gedeeld, omdat de docenten inschatten dat de anderen die kennis niet relevant zullen vinden voor hun eigen lespraktijk. Soms vindt er kennisdeling plaats met collega's van andere vakken die lesgeven aan parallelklassen, in de vorm van informele gesprekken.

De meest gekozen interventie, die ook goed kon worden ingezet voor kennisdeling, is 'Initiatief nemen om collega's te informeren over de activiteiten van de docentgroep.' De gekozen vorm varieert. Meestal vindt kennisdeling plaats op informele wijze, tijdens de pauze of in de wandelgangen. Soms worden werkoverleggen of sectievergaderingen benut voor kennisdeling.

Op sommige scholen wordt gekozen voor meer gestructureerde vormen van kennisdeling. Zo worden er presentaties gegeven of workshops en studiedagen georganiseerd. Bijvoorbeeld bij AcOA is deelname aan studiedagen op alle scholen verplicht. Er wordt drie tot vijf keer per jaar een studiedag georganiseerd. De studiedagen

kunnen verschillend worden ingevuld, bijvoorbeeld met een aanbod van verschillende workshops over een specifiek thema, informatie voor nieuwe collega's over de gang van zaken op school, een training door een externe organisatie, en kennisdeling met collega's. Een wens is om vaker docenten in te zetten als experts tijdens een workshop en voor uitwisseling van succeservaringen. Ook is het streven om een follow-up te organiseren voor de docenten die een workshop bijwonen.

Een zeer gestructureerde werkwijze voor kennisverspreiding werd gekozen door het Stanislascollege.

> De watervalmethode die uitgedacht was op het Stanislascollege is geïmplementeerd zoals beoogd. De kennis en vaardigheden over ict en chromebooks bereikt de docenten in school op getrapte wijze. Er zijn meerdere communicatiekanalen benut: zo zijn er een introductiecursus en trainingsbijeenkomsten over ict-toepassingen, een maandelijkse ict-nieuwsbrief, een ict-helpdesk en handleidingen voor het werken met chromebooks.
> De vakgroepcoördinator staat dichtbij de praktijk van de docenten en geeft adviezen over toepassingsmogelijkheden die passen bij iemands lessen.
> Een nadeel is dat de mate en manier van kennisdeling afhangt van de persoon en het enthousiasme van de vakgroepcoördinator. Een ander nadeel is dat docenten de kennis wat minder systematisch aangereikt krijgen dan wanneer zijzelf getraind zouden worden.

Randvoorwaarden en rol schoolleider

Voor het goed functioneren van ontwerpgroepen zijn verschillende randvoorwaarden relevant. Het gaat dan bijvoorbeeld om facilitering van docenten in taakuren en inroostering, of een veilige omgeving waarin docenten zich kwetsbaar durven op te stellen. Soms krijgen docenten wel taakuren toegewezen, maar is dit niet zichtbaar in het rooster. Ook is er soms tijdgebrek doordat de waan van de dag een bijeenkomst opslokt, zoals een urgente bespreking met een leerling. Veel ontwerpgroepen hebben gekozen voor de interventie

‘Facilitering in tijd en ruimte in het rooster en taakuren.’ Ze hebben bijvoorbeeld geprobeerd dit bespreekbaar te maken bij de schoolleiding, maar dit is slechts ten dele gelukt. Op veel scholen is ook gekozen voor de interventie ‘Creëren van een sfeer van vertrouwen en openstaan binnen de groep’ , en daar kon door alle docentgroepen goed op worden ingezet. Uit de vragenlijsten komt naar voren dat docenten in grote mate een veilige sfeer ervaren binnen de groep.

‘Bevorderen van gedeeld eigenaarschap in de ontwikkelgroep’ was een vaak gekozen interventie, die ook goed ingezet kon worden. We bespraken hiervoor al dat docenten het belangrijk vinden dat ze een eigen onderwerp kunnen kiezen of mede mogen bepalen welke doelen centraal staan. Door daar invloed op uit te oefenen, groeit het eigenaarschap van de docenten binnen de docentgroep. Bij AcOA wordt gesignaleerd dat onderwerpen of thema’s die rechtstreeks van de docenten komen en waarbij de schoolleiding meer op afstand staat, leiden tot goede voorbeelden van kennisdeling en -verspreiding. Docenten merken dat ze dan meer gemotiveerd en geïnspireerd zijn.

Voor het ict-docentontwikkelteam op het Stanislascollege geldt dat het belangrijk is dat er een duidelijk is ingezet op ‘Verbinding met de schoolvisie’, een niet vaak gekozen interventie. Op deze wijze ontstaat meer maatwerk en een lerende organisatie, zo is de gedachte. De schoolleiding en docenten zijn hier na afloop over te spreken.

Tijdens het onderzoek bleek de rol van de schoolleiding het meest relevant voor kennisbenutting en kennisdeling. We nemen de randvoorwaarde van de schoolleiding nader onder de loep. Een van de schoolleiders zegt over haar eigen rol:

> *“Ik probeer als teamleider weinig aan het woord te zijn en te faciliteren dat collegiale consultatie van de grond komt. We moeten*

ervoor zorgen dat er voldoende tijd wordt vrijgemaakt voor de leraren om afspraken te maken en elkaar feedback te geven. Leraren hebben duo's gemaakt zodat ze leren van elkaar ervaringen door onderling lesbezoek te doen. De duo's zijn gemaakt op basis van vraag en aanbod: de ene leraar weet hoe zij de leerlingen goed kan motiveren en een ander die daarover meer wil weten komt vervolgens observeren."
Teamleider Da Vinci College

De schoolleiding wordt geregeld geïnformeerd over de activiteiten, de doelen en de eigen inbreng in de ontwerpgroep. Dit is een interventie waaraan vrijwel alle ontwerpgroepen aandacht besteed hebben, omdat dit voorheen minder frequent plaatsvond. De interventie komt bijvoorbeeld tot uiting door afspraken te maken met de schoolleiding over het bijwonen van de bijeenkomsten van het docententeam. In praktijk loopt dit niet altijd even goed. De meeste ontwerpgroepen merken weinig waardering of belangstelling vanuit de schoolleiding.
Veelal faciliteert de schoolleiding de ontwerpgroepen wel in voldoende mate wat betreft tijd en ruimte, maar er wordt verder weinig inhoudelijke betrokkenheid getoond, en ook weinig ruimte geboden om opgedane kennis gestructureerd breder te delen en/of een plek te geven in de schoolontwikkeling en structuur.
Een enkele maal komen de activiteiten van de ontwerpgroep aan de orde in functioneringsgesprekken.
De docenten van de ontwerplabs bij AcOA vinden dat de rol van de schoolleiding is om te zorgen voor een goede samenwerking, een duidelijke visie, en facilitering. Dit is niet bij alle schoolleiders het geval, aldus de docenten. De schoolleidingen op het Stanislascollege en Da Vinci College tonen over het algemeen meer betrokkenheid bij de kennisdeling uit de ontwerpgroepen. Zo is er op beide scholen geregeld overleg tussen de coördinator en de schoolleider hierover. Op het Stanislascollege is de schoolleiding daarnaast actief in de vorm van het schrijven van berichtjes in de

Nieuwsbrief, het houden van lesbezoeken waarin ict en gepersonaliseerd leren aan de orde komen, en het opnemen van ict als aandachtspunt in de vakgroepplannen.

4.4 Onderzoeksgroepen

De werkwijze, samenstelling en doelen van de groepen
Bij vier van de deelnemende scholen/scholengroepen zijn onderzoeksgroepen onder de loep genomen. Op iedere school kiest men een eigen naam voor een onderzoeksgroep, zoals onderzoeksteam of onderzoeksatelier. De doelen, samenstelling en facilitering van de onderzoeksgroepen komen vaak overeen.

De doelen van de onderzoeksgroepen zijn inzichten verkrijgen en bijdragen aan vakoverstijgende onderwerpen in school door het uitvoeren van praktijkgericht onderwijsonderzoek.
De onderzoeksgroepen werken research-based: gebaseerd op hun eigen onderzoek construeren ze kennis over de situatie in de eigen school. Onderwerpen die onderzocht worden, zijn onder andere het functioneren van nieuw opgerichte docententeams en vakontwikkelgroepen, het vormgeven van collegiale consultatie, het inpassen van Bring-your-own-device in de les, het analyseren van de doorlopende leerlijn havo en vwo in de bovenbouw tot en met examen, het bevorderen van kennisdeling in school.

Onderzoek in het Calvijn College Goes vindt plaats in het onderzoeksatelier en in de onderzoeksgroep ‘Beter inspelen op vwo’. Het is de bedoeling dat het onderzoeksatelier een vaste plaats in de schoolorganisatie krijgt en ‘ten dienste’ staat van de vakontwikkelgroepen. Overkoepelende vragen vanuit de vakontwikkelgroepen kunnen in het onderzoeksatelier worden onderzocht.
De onderzoeksgroep ‘beter inspelen op vwo’ heeft een heel specifieke opdracht gekoppeld aan het schoolplan, en is tijdelijk van aard. Verdeeld over beide onderzoeksgroepen participeren zes docenten, een teamleider en een onderzoeker van het ICLON, Universiteit Leiden.

De onderzoeken worden in opdracht van de schoolleiding (directie en/of teamleiders) opgezet en uitgevoerd, behalve bij het onderzoeksplatform van AcOA waar de onderzoeken zijn uitgevoerd in het kader van het thema metacognitie; een thema dat is gekozen door de stuurgroep van de opleidingsschool.
Op het Da Vinci College spreken twee van de docentonderzoekers de locatiedirecteur elke maand. Bij de overige twee scholen is dit niet vastgelegd, maar is er regelmatig overleg over de onderzoeken die lopen. Dit gebeurt meestal op initiatief van de docentonderzoekers. Zo hebben de leden van het onderzoeks-atelier op het Calvijn College gesprekken met de schoolleiding gevoerd over de versterking van de onderzoekscultuur in school, waarin medewerkers meer reflectieve vragen gaan stellen en kritisch hun lessen of curriculum evalueren.

De onderzoeksgroepen bestaan uit drie tot tien docent-onderzoekers. De docenten werken samen aan het ontwerpen, uitvoeren en evalueren van het praktijkgerichte onderzoek, meestal in tweetallen. De langstlopende onderzoeksgroep uit dit consortium bestaat sinds voorjaar 2008 (Da Vinci College Kagerstraat) en de andere onderzoeksgroepen zijn twee of drie jaar geleden opgericht. Bij alle onderzoeksgroepen is bij de eerste jaren sprake van externe begeleiding (geweest), waarbij onderzoeksvaardigheden voor onderwijsonderzoek worden aangeleerd of toegelicht en uitleg wordt gegeven over de aanpak van onderwijsonderzoek.

De facilitering bestaat bij de onderzoeksgroepen uit 0,1-0,2 fte en voor iedere onderzoeksgroep geldt dat de docentonderzoekers wekelijks bij elkaar komen. De docentonderzoekers zijn uitgeroosterd voor een of meerdere lesuren, zodat ze bij elkaar kunnen komen voor een bijeenkomst. Bij drie van de vier onderzoeksgroepen is een coördinator aangewezen, die de groep voorzit en het aanspreekpunt is voor de schoolleiding en collega's.

Bij een van de onderzoeksgroepen (bij AcOA) is de externe begeleider het aanspreekpunt. De docentonderzoekers reflecteren tijdens de wekelijkse bijeenkomsten op elkaars voortgang en op de resultaten en werken daarna (zelfstandig of in tweetallen) door aan hun eigen onderzoeken. Uit de resultaten van de vragenlijst over kennisbenutting, komt naar voren dat de deelnemers die de vragenlijst hebben ingevuld meer dan tevreden zijn over de samenstelling van de groep, hun zeggenschap in de groep en de frequentie van de bijeenkomsten. Een docent van het Da Vinci College zegt hierover:

> *"Ons onderzoeksteam bestaat uit vier leraren. We komen wekelijks op maandagmiddag bij elkaar in de lerarenkamer. De bijeenkomsten duren zo'n 2½ uur. In totaal krijgen we elke 120 uur op jaarbasis gefaciliteerd. Die tijd gaat ook wel op aan de uitvoering van het onderzoek. We werken aan thema's die schoolbreed belang hebben, dit jaar zijn dat: kennisbenutting in het havo onderbouwteam en de mentor als coach in het kader van toekomstgericht onderwijs."*
>
> Docent Da Vinci College

Kennis benutten

De onderzoeksgroepen zetten allen in op de interventie: 'Partnerschap aangaan met een externe begeleider.' Aan alle onderzoeksgroepen is tijdens de onderzoeksperiode een externe begeleider gekoppeld die werkzaam is bij een universiteit of hogeschool. De externe begeleider fungeert als procesbewaker en draagt bij aan de kwaliteit van de onderzoeken door kritische vragen te stellen, stukken en verslagen te lezen en van commentaar te voorzien en andere bronnen aan te dragen die de docentonderzoekers nog niet zelf gevonden hebben. Het Calvijn College, waar een onderzoeker als externe expert werd ingezet, zegt hierover:

> *"We zijn van mening dat een connectie, waarbij kennis van buiten binnen wordt gebracht, of vanuit een 'buitenstaander perspectief'*

wordt meegekeken meegedacht, van grote waarde is om als onderzoeksgroep onderzoekend verder te gaan voor wat betreft kennisbenuttingsactiviteiten. Het gaat vooral om open en kritisch meedenken."
Docent Calvijn College

Dankzij het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek krijgen de docentonderzoekers naar eigen zeggen kennis van en inzichten in het onderwerp dat ze onderzoeken. Door het voeren van gesprekken met schoolleiding en collega-leraren raken ze meer op de hoogte van veranderingen die gaande zijn in school.
Het uitvoeren van het onderzoek draagt bij aan het vormgeven en aanscherpen van hun visie op onderwijs en leren. Daarnaast krijgen de docentonderzoekers kennis van het uitvoeren van onderzoek, zoals het afnemen en verwerken van interviews, en theoretische onderbouwing van de praktijk. Dit is een vorm van 'learning-on-the-job'.

Deelname aan het onderzoeksatelier op het Calvijn College levert in de eerste plaats methodologische kennis op, volgens de docentonderzoekers. Daarnaast krijgen ze inzichten in het belang van de koppeling tussen wetenschappelijk onderzoek en de onderwijspraktijk, de voorwaarden voor het meenemen van collega's in veranderingsprocessen en het belang van de discussie binnen de onderzoeksgroep. De facilitering en de inbreng van de externe deskundige worden meer dan eens genoemd als positieve factoren. Ook vaak samenkomen als groep en de praktijkrelevantie van de uitkomsten dragen bij aan kennisbenutting in het onderzoeksatelier.

Uit de vragenlijsten maken we op dat de docentonderzoekers vooral nieuwe kennis construeren door het uitvoeren van het onderzoek, niet door het benutten van kennis en inzichten uit andere bronnen. In geen van de onderzoeksgroepen is een uitvoerige literatuursearch of bronnenonderzoek uitgevoerd, onder meer doordat er relatief weinig tijd is voor de uitvoering van het onderzoek en doordat er soms alleen meer algemene bronnen

over een onderwerp (zoals collegiale consultatie) gevonden werden. De docentonderzoekers op het Calvijn College en Martinuscollege zijn in fase 2 nog niet tevreden over de opbrengsten van hun onderzoeken; dit zijn ze wel in fase 3 doordat er meer resultaten bekend zijn die kunnen worden gedeeld met collega's.

De kennis die de docentonderzoekers construeren is voor henzelf niet rechtstreeks te gebruiken in hun dagelijkse lespraktijk, omdat deze kennis bedoeld is om een bijdrage te leveren aan beslissingen voor het doorvoeren van schoolbrede veranderingen. Wel geven enkele docentonderzoekers bij Da Vinci College en Martinus-college aan dat hun deelname ervoor zorgt dat ze hun lessen anders inrichten, zich meer baseren op feiten en gegevens, en beter in staat zijn om het profielwerkstuk te begeleiden omdat ze nu ook zelf meer onderzoekservaring hebben.

Kennis verspreiden
In de vier onderzoeksgroepen wordt belang gehecht aan intensieve onderlinge kennisdeling; men besteedt bij elke bijeenkomst tijd aan de onderzoeksopzet en voortgang van de onderzoeken die lopen. Uit de interviews en vragenlijsten blijkt dat kennisdeling vanuit de onderzoeksgroepen naar collega's met name gericht is op de schoolleiding. Hierop gaan we verderop in.
De interventies zijn verder gericht op het 'Informeren en betrekken van collega's.' Het betrekken van collega's gaat moeizaam, omdat docentonderzoekers niet altijd weten of andere collega's zitten te wachten op de onderzoeksresultaten. Het informeren over de voortgang en resultaten daarentegen verloopt succesvol. Over de voortgang van de onderzoeken communiceren de docentonderzoekers op regelmatige basis naar alle collega's via e-mail, intranet of het personeelsblad. Op het moment dat er onderzoeksresultaten beschikbaar komen, gaat dit naar de directie en teamleiders en naar de directe collega's die ermee te maken

hebben. De docentonderzoekers vragen tijd aan bij hun schoolleiding tijdens al ingeplande teambijeenkomsten of algemene personeelsvergaderingen. Ook delen docent-onderzoekers hun onderzoeksresultaten met collega's informeel tijdens de lunch en op studiedagen.

Het datateam op het Martinuscollege en het onderzoeksatelier op Calvijn College zijn vrij recent opgericht en als relatief nieuwe docentgroepen worden ze deskundiger in hoe ze als docentgroep functioneren en zich positioneren in school. Tijdens de onderzoeksperiode zijn ze in een stadium beland dat ze nadenken over en experimenten met hoe je kennis verspreidt en de school inbrengt.

> Docenten uit het datateam op het Martinuscollege in Grootebroek organiseren jaarlijks terugkerend een onderzoeksmarkt: een middag met onderzoeks-presentaties van datateamleden en leraren-in-opleiding, bedoeld voor de collega's in school. Tijdens de presentaties is er ook tijd ingeruimd om de vraag te bespreken: 'Wat kunnen we zelf met dit onderzoek in onze eigen lessen?' Dit wordt gewaardeerd door de collega's, zo bleek uit een evaluatie van de onderzoeksmarkt.

De docentonderzoekers geven aan dat onderlinge kennisuitwisseling al op het netvlies staat: hoe krijg je dat voor elkaar? Ook kennisdeling met directie en teamleiders verloopt meestal goed door korte lijnen. Men heeft nog moeite om directe collega's en anderen te bereiken en denkt dat dit vooral komt doordat sommige onderwerpen hen niet direct aangaan. Ook de ervaren docentonderzoekers van het Da Vinci College merken dat resultaten alleen aankomen bij collega's als die de relevantie van het onderzochte onderwerp inzien. Anders is het de vraag of collega's een presentatie zullen bijwonen of een e-mail wel zullen lezen.

Om voor elkaar te krijgen dat collega's daadwerkelijk met kennis en inzichten uit onderzoek aan de slag gaan, bijvoorbeeld door het aanpassen van hun lessen, merken de docentonderzoekers uit de onderzoeksgroepen dat het nodig is dat er een follow-up plaatsvindt. Een voorbeeld hiervan is enkele weken na een teambijeenkomst over onderzoeksresultaten terugkomen op wat er aangepast is in de lessen. Bij het Da Vinci College is de vraag actueel of dit de verantwoordelijkheid is van een docent-onderzoeker of een schoolleider.

Op het Martinuscollege is aanvullend een interne evaluatie uitgevoerd om na te gaan of collega's de nieuw opgedane kennis en inzichten uit docentonderzoek toepassen in hun eigen praktijk.

> Op het Martinuscollege komt het beeld naar voren dat collega's de resultaten uit het interne onderzoek leggen naast andere inzichten uit eerdere ervaringen en vervolgens een besluit nemen om al dan niet aanpassingen te doen in hun bestaande onderwijs. Een voorbeeld hiervan zijn resultaten over doorstroomgegevens van leerlingen die het datateam na analyse heeft gedeeld met secties in school. Die resultaten werden gebruikt ter ondersteuning van vermoedens die al leefden. Docenten namen ze mee in de afwegingen om veranderingen door te voeren, zoals aanpassingen in het PTA, de methode en de lessentabel.

Op het Calvijn College is onderzoek gedaan naar de mate waarin de collega's vinden dat er sprake is van de onderzoekscultuur.

> Op het Calvijn College hebben de leden van het onderzoeksatelier en de schoolleiding een scan onderzoekscultuur ingevuld en de bevindingen met elkaar besproken. Hierdoor is dit onderwerp meer op de agenda van de school gezet, maar men is nog niet tevreden over de concrete voortgang in de ontwikkeling naar een onderzoekscultuur in school. De docentonderzoekers zien het bijvoorbeeld niet terug in teambijeenkomsten, en ze denken dat er meer tijd nodig is totdat er onder alle collega's een onderzoekscultuur is ontstaan.

Randvoorwaarden en rol schoolleider
De randvoorwaarden voor het goed functioneren van de onderzoeksgroepen zijn grotendeels aanwezig. Het gevoel van veiligheid in de onderzoeksgroepen is hoog, aldus de scores op de vragenlijst. De docentonderzoekers benadrukken in de interviews dat een veilige sfeer eraan bijdraagt dat ze vragen aan elkaar stellen en zich open opstellen.
De facilitering ten opzichte van de hoeveelheid werk wordt als redelijk beschouwd. Een terugkerend punt is de 'waan van de dag', waardoor tijdsbesteding aan het onderzoek soms onder druk komt te staan. Dit punt van facilitering was een gekozen interventie op het Martinuscollege om te bespreken in het datateam en de schoolleiding. Men besluit om minder grote onderzoeken te doen, zodat de datateamleden beter uitkomen met de beschikbare tijd.

Voor kennisverspreiding is een belangrijke voorwaarde dat er platforms worden gecreëerd waarop docentonderzoekers hun resultaten kunnen presenteren. Dit zijn digitale platforms, zoals intranet, en aangewezen tijd tijdens teambijeenkomsten. Daarnaast wordt belangrijk gevonden dat collega's iets aan de onderzoeken hebben: praktijkgerichtheid en relevantie zijn voorwaarden om rekening mee te houden.

Voor het goed functioneren van de onderzoeksgroepen pakt het gunstig uit als er een betrokken schoolleider is die met regelmaat overleg voert over de voortgang van onderzoek en het belang aangeeft van de onderzoeken bij andere collega's. Dit is het geval bij het onderzoeksteam op het Da Vinci College. Bij het Calvijn College zijn de leden van het onderzoeksatelier in de ontwikkelfase niet tevreden over de betrokkenheid van hun schoolleiding. Hun mening is veranderd aan het eind van de onderzoeksperiode van de doorontwikkelfase:

> *"Wij hebben gemerkt dat een proactieve aanpak vanuit de docentgroep zelf, de betrokkenheid van de schoolleiding in het*

afgelopen jaar fors heeft vergroot ten opzichte van voorgaande jaren."
Docent Calvijn College

De schoolleiding toont volgens de docentonderzoekers nu meer waardering voor hun deelname aan het onderzoeksatelier, maar zou wel vaker mogen vragen naar de voortgang. Eenzelfde verschuiving is te zien bij het datateam op het Martinuscollege. Docentonderzoekers op deze drie scholen hebben behoefte om de teamleiders frequenter te spreken dan nu het geval is, zodat ook zij beter geïnformeerd raken van de onderzoeken die worden uitgevoerd. Bij het AcOA-onderzoeksplatform komt een wisselend beeld naar boven: sommige schoolleiders van een AcOA-school zijn goed op de hoogte en andere schoolleiders minder; dit hangt af van het onderlinge contact tussen docentonderzoekers en schoolleiders.

Op het Da Vinci College en Martinuscollege speelt een teamleider of directielid ook een rol tijdens teambijeenkomsten en personeelsvergaderingen. De schoolleider kadert op die momenten het onderzoek in binnen de visie van de school en geeft aan wat docenten met de resultaten kunnen in hun lessen. Vervolgens komt de docentonderzoeker aan het woord, die de resultaten toelicht. Hierover zegt een docentonderzoeker op het Da Vinci College:

"Daarop ben ik altijd geënt, zodat dat geen verwarring geeft: wij zijn onderzoeker en de schoolleiding is opdrachtgever. Om die reden sprak ik af met de directeur: jij geeft aan wat je wilt met de school, wat je verwacht van de docenten en wij zijn een instrument binnen school. Dat vind ik heel belangrijk."
Docent Da Vinci College

4.5 Masterscriptie: Leiderschapspraktijken bij kennisverspreiding in school

Masterscriptie Onderwijskunde Universiteit van Amsterdam - Marco de Leeuw
www.scriptiesonline.uba.uva.nl

Welke leiderschapspraktijken zetten schoolleiders in om te bevorderen dat kennis die wordt geconstrueerd in docentgroepen wordt verspreid in school? Deze vraag stond centraal in deze masterscriptie Onderwijskunde aan de UvA. Tien schoolleiders (rectoren, teamleiders en één conrector) van de consortium-scholen uit dit NRO-onderzoeksproject Kennisbenutting zijn geïnterviewd.

Stadia voor kennisverspreiding in school

Om te zorgen dat ook collega-docenten van de in docentgroepen ontwikkelde kennis kunnen profiteren, is het nodig dat deze wordt verspreid. Het uiteindelijke doel is het verbeteren van het handelingsrepertoire van docenten om daarmee het leren van leerlingen te verbeteren (Doppenberg, 2012). In een eerder uitgevoerd onderzoek is aan de hand van vier stadia bestudeerd in hoeverre praktijkgericht onderzoek wordt gebruikt in de onderwijspraktijk (Knott & Wildavsky, 1980; Ros, Amsing, ter Beek, Hessing, Timmermans, & Vermeulen, 2012):

- Reception: in dit stadium gaat het erom dat docenten in school toegang krijgen tot de geconstrueerde kennis, bijvoorbeeld door mondeling kennis te verspreiden naar collega's of via schriftelijke/digitale wijze.
- Cognition: in dit stadium gaat het erom dat medewerkers informatie daadwerkelijk lezen of een presentatie bijwonen. Hierbij is van belang dat docenten in staat zijn om een (onderzoeks)rapport te lezen en te begrijpen. Manieren om dit als schoolleider te achterhalen zijn door te monitoren of kennis geaccepteerd, gelezen en begrepen wordt.

- Discussion: in dit stadium is het van belang dat medewerkers over de resultaten hebben gepraat en of het referentiekader van de betrokkenen is aangepast. Om dialoog te stimuleren dienen docenten en leidinggevenden betrokken te zijn. De rol van de leidinggevenden hierin is het bewaken van de koppeling van de informatie aan de schoolontwikkeling en het onderstrepen van het belang van de resultaten. Zo kan er draagvlak binnen de school ontstaan.
- Reference: in dit stadium gaat het erom dat wordt bepaald hoeveel medewerkers hun manier van lesgeven veranderen of hoe nieuwe kennis hun op een andere manier beïnvloedt. Hulpmiddelen zoals stappenplannen, checklists, voorbeelden, observatielijsten en lesformats dragen hieraan bij.

Methode
Met de schoolleiders zijn semigestructureerde interviews gehouden, waarin onder meer vragen werden gesteld als ‘In hoeverre past het werken met een docentgroep bij de visie van de school’ en ‘Op welke manier houdt u zich op de hoogte van de nieuwe kennis en inzichten van de docentgroep.’ De data van de interviews zijn geschematiseerd. In dat schema werden fragmenten, samenvattingen en relevante citaten van de interviewverslagen opgenomen. Per schoolleider is informatie over kenmerken van de docentgroep (practice-based, research-informed en research-based werken), de inhoud van de docentgroep en de rol van de schoolleider ten aanzien van de docentgroep verzameld. Daarnaast stonden in het schema data over de stadia van kennisverspreiding en persoonlijke, interpersoonlijke en organisatorische condities voor kennisverspreiding. Na een verticale analyse per schoolleider heeft er een horizontale analyse plaatsgevonden waarbij alle schoolleiders bestudeerd werden. Daarbij werd er gekeken of er overeenkomsten, verschillen en/of patronen herkend konden worden in leiderschapspraktijken.

Schoolleiders beamen belang van kennisverspreiding
De schoolleiders bevestigden het belang van professionele ontwikkeling en samenwerking tussen docenten. Ze richten zich in hun antwoorden met name op tijd en bekostiging voor samenwerking, alsook het koppelen van onderwerpen van docentgroepen aan de visie van de school. Schoolleiders bevestigen dat er geregeld te weinig tijd is voor docenten; dit komt door de werkdruk en de dynamiek van het beroep als docent.
Op veel scholen is de rector de eindverantwoordelijke voor het bevorderen van kennisverspreiding in school. Zo zijn er geregeld overleggen van deze schoolleider met de coördinatoren van onderzoeksgroepen en ontwikkelteams.

De geïnterviewde schoolleiders zijn actief in het bevorderen van kennisverspreiding. *Reception* werd vooral bevorderd door ruimte en aandacht te geven aan nieuwe kennis en inzichten tijdens teambijeenkomsten, studiedagen en vergaderingen of via interne nieuwsbrieven, onderzoeksrapporten of samenvattingen. Een van de schoolleiders benoemt de uitgebreide organisatiestructuur die is ingezet: een getrapte aanpak van verspreiding van ict-kennis vanuit een kerngroep naar een bredere groep, die de kennis verspreid naar alle collega's. *Cognition*, het begrijpen en accepteren van aangedragen kennis, werd door schoolleiders aangemoedigd door docenten voorlichting te geven en vragen aan hen te stellen. In een enkel geval zijn docenten verplicht iets met de nieuwe kennis te doen in hun eigen praktijk, bijvoorbeeld wanneer uit onderzoek blijkt dat toetscijfers van het vak dat ze geven tegenvallen. *Discussion* wordt door schoolleiders bevorderd door de inhoud te koppelen aan de visie en de schoolontwikkeling. Schoolleiders benoemden de visie en de belangrijkste pijlers van de school tijdens vergaderingen. Wat opvallend is dat een aantal schoolleiders het belang van informele momenten onderstrepen. Dit is niet naar voren gekomen in de literatuur. Eén schoolleider verklaarde dit als het zogenaamde 'wandelgangen

informatiesysteem'. *Reference* – dat docenten hun lesgeven aanpassen – werd wisselend beoordeeld door de schoolleiders. Enkele schoolleiders voeren observaties uit met behulp van een observatieschema en weten op die manier of bepaalde kennis wordt toegepast door docenten. Andere schoolleiders geven aan dat bepaalde lessenseries of mentormethoden die in het vorige schooljaar werden verspreid, niet meer aansluiten bij de huidige situatie in school. Om deze reden hoeven docenten niet meer hun lessen of werkwijzen hierop aan te passen.

Reflectie: wat leert dit ons?
De schoolleiders geven aan op zoek te zijn naar manieren om voldoende tijd te creëren om docenten vrij te roosteren en om docenten gelegenheid te geven om kennis en inzichten te delen. Daarmee tonen schoolleiders aan dat ze waarde hechten aan professionalisering in hun school en daarmee ook aan kennisverspreiding. Kennisverspreiding omvat meerdere stadia, die bereikt worden afhankelijk van het belang dat aan de nieuwe kennis en inzichten wordt gehecht door de schoolleider, zoals wanneer het onderwerp in lijn is met de speerpunten uit de visie van de school.

4.6 Conclusies

De onderzochte docentgroepen laten zien dat docenten volop nieuwe kennis benutten, en trachten die kennis te verspreiden naar collega's. In ontwerpgroepen maken docenten gebruik van elkaars kennis en expertise (practice-based) en/of benutten ze onderzoeksresultaten en andere literatuur (research-informed werken). De cyclus van kennisbenutting wordt hiermee gestart met als doel om nieuw lesmateriaal te ontwikkelen en nieuwe lessen vorm te geven. De uitwisseling met collega's bevordert het construeren van nieuwe kennis en het toepassen ervan in de eigen lespraktijk.

Voor docentonderzoekers uit de onderzoeksgroepen is kennistoepassing minder of niet aan de orde. De docent-onderzoekers verkrijgen nieuwe kennis en inzichten door het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek (research-based werken) en deze kennis is vaak bedoeld om bij te dragen aan besluitvorming op zaken die schoolbreed spelen.
Meerdere interventies dragen bij aan kennisbenutting in de ontwerp- en onderzoeksgroepen:

- zorgen dat docenten in een veilige sfeer met elkaar werken;
- het eigenaarschap bij docenten vergroten, bijvoorbeeld door docenten een onderwerp te laten kiezen dat bijdraagt aan hun motivatie;
- voldoende tijd in de jaartaak en in het rooster reserveren en dit ook aanhouden gedurende het schooljaar;
- een (externe) begeleider erbij betrekken die onder andere inhoudelijk meedenkt en het proces bewaakt;
- een schoolleiding die vraagt naar de voortgang en meedenkt over eventuele knelpunten.

Daarnaast bleken voor ontwerpgroepen de volgende interventies van belang voor het benutten van kennis:

- het mogelijk maken dat collega's van elkaar leren in school, tijdens bijvoorbeeld ingeplande bijeenkomsten en door elkaar op informele wijze te ontmoeten;
- docenten onderling laten uitwisselen hoe zij de nieuwe kennis kunnen toepassen in hun eigen lespraktijk;
- de tijd nemen om na afloop te evalueren wat de nieuwe kennis oplevert, zodat docenten de stap van een ontwerp naar toepassing naar hun bestaande lespraktijk makkelijker kunnen maken.

In de ontwerpgroepen zijn de gekozen interventies met wisselend succes ingezet en in de onderzoeksgroepen zijn meer interventies geslaagd. Veel van de gekozen aanpakken voor kennisbenutting

blijken succesvol te implementeren in de scholen, mits de schoolleiding voldoende steun geeft en middelen ervoor inzet.

Kennisverspreiding in school blijkt een hardnekkig probleem, ondanks de aandacht die ervoor was in de ontwerp- en onderzoeksgroepen. Voor het verspreiden van kennis komen de volgende geschikte interventies naar voren:

- tijdig stilstaan bij wie er wat heeft aan de nieuwe kennis en inzichten die ontstaan in de docentgroep;
- collega's betrekken tijdens de ontwerpfase en/of de keuze van een nieuwe onderzoek, zodat ze op tijd op de hoogte zijn van wat er speelt in de docentgroep;
- met de schoolleiding bespreken waar en wanneer nieuwe (les)ontwerpen of onderzoeksresultaten breder gedeeld kunnen worden met collega's;
- kennisverspreiding organiseren, zoals via nieuwsbrieven en een interactieve bijeenkomst, of grootschaliger via een 'watervalmethode' waarbij stapsgewijs alle collega's worden betrokken.

Voor ontwerpgroepen geldt daarnaast:

- directe collega's (uit de vaksectie of parallelklassen) actief betrekken in hoe zij zelf met de kennis aan de slag kunnen.

De ingezette interventies komen vaak onvoldoende van de grond. Een vraagstuk is hoe kennis te delen met collega's als de nieuwe kennis en inzichten als niet of minder relevant wordt bevonden door die collega-docenten voor hun eigen lespraktijk. Ook hier speelt de schoolleiding een sleutelrol om te zorgen voor een verbinding met schoolbrede ontwikkelingen, om de docenten de steun en mogelijkheden te bieden om kennis te verspreiden, en te organiseren dat docenten in gesprek met elkaar gaan over wat de nieuwe inzichten betekenen voor hun onderwijspraktijk.

5 Conclusies, discussie en aanbevelingen

In dit onderzoek staat het benutten en verspreiden van kennis door docenten centraal en is de vraag hoe beide versterkt kunnen worden in scholen voor voortgezet onderwijs. Van docenten wordt verwacht dat hun kennis up-to-date is en blijft; niet alleen tijdens hun studie aan de lerarenopleiding, maar ook tijdens hun werk als docent op school. Traditioneel lag daarbij de nadruk op formele manieren van scholing zoals het volgen van cursussen of het deelnemen aan extern georganiseerde studiedagen. De laatste jaren krijgen interne scholing en onderlinge kennisdeling een steeds belangrijker plaats in het palet van docentprofessionalisering. Er ontstaan meer vormen van professionalisering binnen scholen en besturen waarbij inhoud en vorm bepaald worden vanuit schoolbelangen. Daarbij is er ook meer aandacht gekomen voor kennisbenutting en kennisverspreiding. We weten nog vrij weinig over welke vormen van kennisbenutting er momenteel in de onderwijspraktijk voorkomen, tot welke kennis en toepassingen deze leiden en hoe kennisbenutting kan worden verbeterd. De drie hoofdvragen voor het NRO-onderzoeksproject ‘Docenten creëren en benutten kennis voor onderzoek en praktijk’ zijn hierop gebaseerd. Het uitgevoerde onderzoek geeft inzichten in hoe kennisbenutting en kennisverspreiding door docenten vorm krijgt en versterkt kan worden in scholen voor voortgezet onderwijs.

5.1 Conclusie

1. *Welke ervaringen hebben vo-docenten en -scholen met bestaande vormen van kennisbenutting en welke bijdragen leveren deze vormen aan kennisvergroting en verbetering van hun onderwijspraktijk?*

Uit de uitgevoerde inventarisatiestudies komt een rijk geschakeerd beeld naar voren van vormen van kennisbenutting die de afgelopen jaren zijn ontstaan. Er zijn allerlei benamingen voor deze kennisbenuttingsvormen, zoals kenniskringen, onderzoeksateliers, (academische) werkplaatsen en docent-ontwikkelteams. We onderscheidden drie strategieën voor het construeren van kennis: een practice-based, een research-based, en een research-informed strategie. Docenten zijn over het algemeen enthousiast over wat deelname aan dergelijke vormen van kennisbenutting hen oplevert aan nieuwe kennis en inzichten. Zij nemen van daaruit vooral concrete pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden mee naar hun eigen onderwijspraktijk.
De ervaring leert dat kennisverspreiding naar directe collega's of anderen weinig voorkomt. Als het wel gebeurt, is dat vooral mondeling – in de vorm van informele gesprekken, of een presentatie of workshop tijdens een bijeenkomst – en minder vaak schriftelijk – bijvoorbeeld in een nieuwsbrief.
De aandachtspunten voor kennisbenutting en kennisverspreiding die de inventarisatie van ervaringen van docenten oplevert, kunnen onder vijf categorieën geschaard worden. Belangrijk zijn: het thema waarmee de docentgroep aan de slag gaat; de samenwerking in de groep; de organisatie en begeleiding van kennisbenutting en -verspreiding; facilitering in tijd en roostering; de rol van de schoolleiding.
Vanuit de bevindingen in de inventarisatiefase van het onderzoeksproject zijn adviezen geformuleerd voor kennisbenutting en kennisverspreiding door docenten. In fase 2 en

3 van dit onderzoek zijn in de consortiumscholen ontwerpgroepen en onderzoeksgroepen gemonitord. Uit de adviezen werd door de contactpersonen in de scholen een keuze gemaakt, en deze werden vervolgens vertaald naar interventies voor de eigen docentgroep. Elke school had daarmee een aanpak toegesneden op de eigen docentgroepen: een combinatie van één van de drie onderscheiden strategieën voor het construeren van kennis (practice-based, research-based, research-informed) en de gekozen interventies.

2. *Wat zijn kansrijke aanpakken voor kennisbenutting in ontwerp- en onderzoeksgroepen van docenten?*

In ontwerpgroepen passen docenten een strategie toe van practice-based en/of research-informed werken. Door gebruik te maken van kennis en expertise van collega's en/of door bronnen van buiten de school te benutten, wordt het voor docenten mogelijk om nieuwe kennis te construeren en toe te passen. Uit dit onderzoek komt naar voren dat geschikte interventies om het construeren en toepassen van nieuwe kennis door docenten in ontwerpgroepen te versterken, zijn:

- zorgen dat docenten in een veilige sfeer met elkaar werken aan het ontwerpen van lessen of lesmateriaal;
- het eigenaarschap bij docenten vergroten, bijvoorbeeld door docenten een onderwerp te laten kiezen dat bijdraagt aan hun motivatie;
- het mogelijk maken dat collega's van elkaar leren in school, tijdens bijvoorbeeld ingeplande bijeenkomsten en door elkaar op informele wijze te ontmoeten;
- voldoende tijd in de jaartaak en in het rooster reserveren en dit ook aanhouden gedurende het schooljaar;
- een (externe) begeleider erbij betrekken die inhoudelijk meedenkt en het proces bewaakt;
- een schoolleiding die vraagt naar de voortgang en meedenkt over eventuele knelpunten.

- docenten onderling laten uitwisselen hoe zij de nieuwe kennis kunnen toepassen in hun eigen lespraktijk;
- de tijd nemen om na afloop te evalueren wat de nieuwe kennis oplevert, zodat docenten de stap van een ontwerp naar toepassing naar hun bestaande lespraktijk makkelijker kunnen maken.

Uit de evaluatie van kennisbenutting bij de ontwerpgroepen is gebleken dat de gekozen interventies met wisselend succes zijn ingezet. Relatief makkelijk in te zetten interventies zijn de keuze van een onderwerp dat motiveert en het creëren van een veilige omgeving om samen te werken. Het bleek ingewikkelder om voldoende aandacht en tijd te besteden aan het toepassen van de nieuwe kennis in de lespraktijk, terwijl dit een stap is die bij een ontwerpgroep niet mag ontbreken. Ook zijn docenten niet altijd tevreden over de betrokkenheid die getoond wordt door hun leidinggevende voor hun deelname aan de ontwerpgroep.

In onderzoeksgroepen wordt research-based gewerkt, waarbij docentonderzoekers nieuwe kennis en inzichten krijgen door het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek in hun school. Geschikte interventies voor kennisbenutting voor de onderzoeksgroepen betreffen:
- zorgen dat docenten in een veilige sfeer met elkaar werken aan hun onderzoek;
- het eigenaarschap bij docenten vergroten, bijvoorbeeld door docenten te laten meebeslissen in de afweging welke onderwerpen onderzocht gaan worden;
- voldoende tijd in jaartaak en in het rooster reserveren en dit ook aanhouden gedurende het schooljaar;
- een (externe) begeleider betrekken die kritisch meekijkt met de onderzoeksaanpak en -voortgang;
- een schoolleiding die vraagt naar de voortgang en meedenkt over eventuele knelpunten.

Docenten in onderzoeksgroepen gebruiken minder externe bronnen dan vooraf gedacht, naar eigen zeggen doordat zij te weinig tijd hebben om een uitvoerig literatuuronderzoek te doen. Veel van de gekozen aanpakken voor kennisbenutting door docentonderzoekers blijken succesvol te implementeren in de scholen, mits de schoolleiding voldoende steun geeft en middelen ervoor inzet.

3. *Wat zijn kansrijke aanpakken voor kennisverspreiding vanuit ontwerp- en onderzoeksgroepen van docenten?*

Docenten uit de ontwerpgroepen kiezen voor aanpakken voor kennisverspreiding die overeenkomen met die van de docenten uit de onderzoeksgroepen. Uit het onderzoek komen de volgende kansrijke aanpakken naar boven:

- tijdig stilstaan bij wie er wat heeft aan de nieuwe kennis en inzichten die ontstaan in de docentgroep;
- collega's betrekken tijdens de ontwerpfase en/of de keuze van een nieuwe onderzoek, zodat ze op tijd op de hoogte zijn van wat er speelt in de docentgroep;
- met de schoolleiding bespreken waar en wanneer nieuwe (les)ontwerpen of onderzoeksresultaten breder gedeeld kunnen worden met collega's;
- kennisverspreiding organiseren, zoals via nieuwsbrieven en een interactieve bijeenkomst, of grootschaliger via een 'watervalmethode' waarbij stapsgewijs alle collega's worden betrokken.

Voor ontwerpgroepen geldt daarnaast:

- directe collega's (uit de vaksectie of parallelklassen) actief betrekken in hoe zij zelf met de kennis aan de slag kunnen.

Kennisverspreiding in school blijkt een hardnekkig probleem, ondanks de aandacht die er voor was in de ontwerp- en onderzoeksgroepen. De ingezette interventies komen vaak

onvoldoende van de grond. Geregeld komt de vraag naar boven bij de docenten uit de ontwerp- en onderzoeksgroepen hoe zij kennis kunnen delen met collega's als ze inschatten dat die collega's de nieuwe kennis en inzichten niet of minder relevant vinden voor hun eigen lespraktijk. We gaan hier in de discussie verder op in.
In algemene zin lijkt het erop dat de positionering en het belang van de docentgroepen in de schoolorganisatie een rol spelen bij bredere kennisverspreiding in school. Zodra een ontwerp- of onderzoeksgroep bijdraagt aan kennisvergaring over een thema dat schoolbreed op de agenda staat, is het makkelijker voor de docenten om hun kennis en inzichten te delen met andere collega's. De schoolleiding heeft hierin een sleutelrol om de docenten de steun en mogelijkheden te bieden om kennis te verspreiden en het gesprek aan te gaan met collega's over wat de nieuwe inzichten betekenen voor hun eigen onderwijspraktijk.

5.2 Discussie

Er bestaan verschillende opvattingen en zienswijzen over kennisbenutting en kennisverspreiding in school. In het conceptueel raamwerk dat we in Hoofdstuk 1 introduceerden, werd inzichtelijk dat we kennisbenutting beschouwen als een cyclisch proces. Docenten doorlopen, al dan niet bewust, meerdere stappen om kennis op te doen en te construeren voor hun eigen onderwijspraktijk. In dit onderzoek maken we onderscheid tussen drie strategieën voor het construeren van kennis, die elk hun eigen voor- en nadelen hebben.

Drie strategieën voor het construeren van kennis
Bij practice-based werken is het voordeel dat het snel en praktisch toepasbaar is. De docentgroepen die op deze manier hun kennis construeren richten zich meestal vooral op pedagogisch-didactische kennis. Een valkuil is dat de kennis en inzichten die docenten uitwisselen verouderd kunnen zijn.

Research-informed werken, een vorm waarin docenten zich voor het construeren van nieuwe kennis en inzichten baseren op externe bronnen, lijkt een vorm van kennisbenutting die beloftes waarmaakt en die geschikt is voor uiteenlopende onderwerpen. Het is voor docenten wel moeilijker deze werkwijze uit te voeren wanneer er geen expert of begeleider bij de groep betrokken is die bronnen inbrengt en kritische vragen stelt.
Bij research-based werken baseren docenten zich op eigen uitgevoerd onderzoek; dit lijkt een werkwijze die voor een beperkte groep docenten in een school is weggelegd. Een nadeel van deze manier van werken is dat onderzoek doen tijdrovend is. Research-based werken is met name geschikt om bredere thema's te onderzoeken, waarvoor anders alleen op basis van intuïtie of eerdere ervaringen beslissingen genomen worden.
De kansrijke interventies voor kennisbenutting die uit dit onderzoek naar voren komen, zijn grotendeels op alle drie de strategieën van toepassing, mits de interventies worden geconcretiseerd naar de situatie en context van de docentgroep.

Ook kennisverspreiding vraagt om een cyclische benadering
In dit onderzoek is kennisverspreiding beschouwd als een aparte stap die enigszins losstaat van de cyclus van kennisbenutting die een docentgroep doorloopt. Kennisverspreiding is niet altijd een gemakkelijke opgave. De nieuwe kennis en inzichten voor de ene docent, zijn voor een andere docent niet per se nieuw, relevant of bruikbaar. De term kennisverspreiding kan duiden op een vorm van communicatie, te weten disseminatie, zonder check of de kennis wel bruikbaar wordt gevonden. In dat geval komt de kennis op onvruchtbare bodem terecht. Een andere manier om hiernaar te kijken, is om de term kennisconstructie ook toe te passen in de context van kennisverspreiding. Hierbij geven docenten samen met andere collega's betekenis aan de kennis en inzichten, bijvoorbeeld tijdens een workshop. Deze kennisconstructie gaat daarmee een slag verder dan geïnformeerd worden over een

onderwerp. Het vraagt een actieve houding van een collega, die vervolgens zelf een cyclus van kennisbenutting op gang kan brengen. Met deze bevindingen kan het conceptueel raamwerk uit hoofdstuk 1 verder uitgewerkt worden.

Kennisbenutting is onderdeel van professionalisering
Dit onderzoek maakt duidelijk dat scholen en scholenpartners bezig zijn met het doordenken van een vormgeving van docentprofessionalisering die past bij zowel landelijke ontwikkelingen (zoals het inrichten van onderzoekswerkplaatsen) als bij de behoeften van de school. Er is in het onderwijsveld groeiende aandacht voor de professionele ruimte van docenten, en daar hoort betere facilitering van docenten bij om hun professioneel handelen te versterken. Ook krijgt de schoolorganisatie steeds vaker eigenschappen van een professionele leergemeenschap waarin leren van en met elkaar gemeengoed worden (Sligte et al., 2018).

De schoolleider speelt een cruciale rol in succesvolle kennisbenutting en -verspreiding
Deze ontwikkelingen hebben invloed op de plaatsbepaling van de schoolleider, die een faciliterende en stimulerende rol krijgt toegedicht in het vormgeven van de professionalisering van docenten en het bevorderen van de lerende schoolorganisatie (Onderwijsraad, 2018). In het uitgevoerde onderzoek worden directie en teamleiders gezien als de aangewezen personen om het benutten van kennis (van docenten onderling en van bronnen buiten de school) te faciliteren. Ook spelen zij een centrale rol in het verspreiden van kennis in de school. In wisselwerking met docenten uit de ontwerp- en onderzoeksgroepen kan een communicatieplan opgesteld worden om meer georganiseerd met nieuwe kennis en inzichten om te gaan in school. Dit levert daarmee een bijdrage aan professionele ontwikkeling van meer docenten en kan ook bijdragen aan schoolontwikkeling. Wanneer

de kennis die in een docentgroep wordt geconstrueerd van belang is voor en aansluit bij de schoolvisie, zal de aandacht van de schoolleiding voor de ontwikkelingen toenemen, en stijgt de prioriteit die wordt gegeven aan verdere verspreiding van de kennis en inzichten naar andere collega's.
Het onderzoek laat zien dat het nodig is om de capaciteit en expertise in scholen op het vlak van kennisbenutting en kennisverspreiding te vergroten. Dat betekent onder meer dat schoolleiders en docenten niet alleen op inhoud deskundig moeten zijn, maar dat zij ook kennis moeten hebben van manieren om anderen te betrekken in een dialoog die gericht is op gezamenlijke kennisconstructie. Bovendien is het belangrijk dat op het niveau van de organisatie aandacht is voor vragen als waar, wanneer en hoe kennis en inzichten kunnen worden gedeeld met collega's en hoe een thema kan gaan leven bij een grotere groep collega's.

Kanttekeningen
We noteren enkele kanttekeningen en aandachtspunten bij de uitvoering van dit onderzoek. Allereerst was in fase 2 en 3 in sommige scholen de keuze van interventies voor de onderzoekers niet altijd even navolgbaar. Dankzij posterpresentaties en schoolverslagen werd dit meer inzichtelijk, maar niet bij alle docentgroepen even scherp.
Verder hebben wisselingen in thema's, deelnemers en vorm van kennisbenutting in het tweede jaar waarin de docentgroepen gevolgd werden, het monitoren van langer lopende ontwikkelingen bemoeilijkt.
Een derde kanttekening is dat de samenstelling van de groepen vrij divers was (bijvoorbeeld zowel binnenschools als schooloverstijgend; verschillende achtergrond van de deelnemers wat betreft ervaring), met name bij de ontwerpgroepen. Dit biedt aanknopingspunten voor verder onderzoek, waarin meer aandacht besteed kan worden aan de eisen die gesteld worden aan de te volgen docentgroepen (bijvoorbeeld alleen binnenschoolse

groepen). Ook zou er in toekomstig onderzoek meer aandacht geschonken kunnen worden aan de achtergrond van de deelnemers aan de docentgroepen, bijvoorbeeld welke opleiding of eerdere ervaringen met ontwerpen een docent heeft.

We reflecteren tot slot op het type praktijkgericht onderzoek dat in dit onderzoeksproject is uitgevoerd, een vraagstuk dat ook tijdens de uitwisselbijeenkomsten in het consortium geregeld onderwerp van gesprek was. Twee punten willen we hier behandelen.
Het eerste punt is de balans tussen de praktijkrelevantie binnen de context van de eigen school en de relevantie voor het onderwijsveld in bredere zin. Er is tijdens de opzet van het onderzoek voor gekozen om de vragen van de praktijkpartners als uitgangspunt te nemen in de docentgroepen. Tegelijkertijd was er de wens om, op basis van de bevindingen van de verschillende docentgroepen, te komen tot resultaten die te aggregeren zijn op een hoger niveau. Die benadering leverde bij de start van het project een spanningsveld op. Dit is door onderlinge verwachtingen uit te spreken duidelijk geworden, maar het bleef een terugkerend aandachtspunt.
Het tweede punt is de rol die docentonderzoekers vanuit de scholen hadden in dit onderzoeksproject. De docentonderzoekers in het consortium waren de contactpersoon voor de onderzoekers én zij fungeerden als schakel tussen de onderzoekers en de docentgroepen. Deze docentonderzoekers hadden een dubbele pet op. Zij maakten onderdeel uit van de docentgroep, maar hadden tevens een rol in het toepassen van de interventies voor kennisbenutting en –verspreiding en in de dataverzameling. Dat leverde soms lastige situaties op, en discussies over de vraag waar de verantwoordelijkheid lag voor het versterken van de kennisbenutting en kennisverspreiding: bij de docentgroep, of toch meer bij de docentonderzoeker?

5.3 Aanbevelingen

Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk
Dit onderzoek biedt aanknopingspunten voor scholen om kennisdeling tussen docenten onderling te versterken. Daarnaast laat het zien hoe externe bronnen effectief aangewend kunnen worden, bijvoorbeeld via de inzet van een expert of door in een docentgroep te bespreken wat inzichten uit literatuur betekenen voor de eigen lespraktijk. Kennisbenutting speelt een belangrijke rol in de professionalisering van docenten. Het draagt eraan bij dat hun kennis en handelen up-to-date blijven. Dankzij kennisverspreiding zijn er kansen voor bredere schoolontwikkeling en professionalisering van meer docenten. Daartoe is de actieve inzet van docenten zelf en die van schoolleiders onmisbaar. Een advies is om kennisverspreiding in school professioneler aan te pakken en het delen van kennis meer te organiseren dan nu het geval is. Zorg ervoor dat er meer zicht komt op het type kennis en inzichten waaraan collega's behoefte hebben, zorg voor verbinding met de schoolbrede visie of thema's uit het jaarplan, en bied een (digitaal) platform om kennis te delen en de dialoog aan te gaan. Dankzij discussie over en reflectie op de nieuwe gedeelde kennis kan er een cyclus van kennisbenutting op gang komen die kan leiden tot een verdere verbetering van de onderwijspraktijk.

Voor ontwerpgroepen is een advies om het eigenaarschap van docenten centraal te stellen: kies een onderwerp dat motiveert en een manier om onderlinge kennisuitwisseling mogelijk te maken. Betrek tijdig directe collega's die het onderwerp relevant vinden, zodat ook zij betekenis kunnen geven aan de nieuwe kennis en die gaan toepassen in hun lespraktijk.
Voor onderzoeksgroepen is een advies om in een vroeg stadium korte lijnen met de schoolleiding te realiseren zodat onderzoeksonderwerpen worden gekozen die relevant zijn voor de

school als geheel. Een bijkomend advies is om bij de opstartfase een externe begeleider te betrekken en na verloop van jaren een expert 'op aanvraag' te benaderen die geschikte (wetenschappelijke) bronnen kan inbrengen. Dit zal ook nodig blijven op het moment dat academische artikelen beter toegankelijk worden voor docenten, omdat een uitvoerige literatuursearch tijdrovend kan zijn. Een externe expert met onderzoekservaring kan ook een waardevolle sparringpartner zijn als het gaat om instrumentontwikkeling, dataverzameling en -analyse.

Voor leraren en schoolleiders zijn, op basis van het uitgevoerde onderzoek, korte brochures samengesteld als handreiking: 'Kennisnetwerken als bron voor professionalisering. Handreiking voor leraren', en 'Kennis van leraren laten resultaten in schoolontwikkeling. Handreiking voor schoolleiders.'

Aanbevelingen voor onderwijsbeleid

Het onderzoek levert tot slot een aantal aanbevelingen op voor het onderwijsbeleid. Het meer benutten van kennis door docenten en het vervolgens verspreiden van deze kennis, vraagt tijd en is geen gemakkelijke opgave. Tegelijkertijd zijn veel docenten die deelnemen aan ontwerp- en onderzoeksgroepen enthousiast over wat dit voor henzelf, en voor de kwaliteit van hun onderwijs, oplevert. Met name het samenwerken in een goede sfeer aan onderwijsontwikkeling levert veel voldoening en waardevolle producten en inzichten op. De huidige omstandigheden waarin dit moet gebeuren zijn een vol (les)programma met minimale beschikbare tijd en in veel gevallen onvoldoende ruimte in het rooster om wekelijks hieraan te werken. Een aanbeveling aan beleidsmakers is daarom om de dialoog op gang te brengen over meer differentiatie in de rollen van docenten. Zo is het denkbaar dat een deel van de docenten meer ontwerptijd krijgt voor het verbeteren van lessen en lesmateriaal, en een ander deel juist voor

het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek dat van belang is voor schoolbrede veranderingen, terwijl weer anderen zich juist meer richten op de begeleiding van (zorg)leerlingen of op het coachen van nieuwe collega's. Deze dialoog zou vanzelfsprekend ook op de scholen zelf moeten plaatsvinden, maar de ontwikkeling kan gestimuleerd worden door in beleid meer aandacht te besteden aan professionalisering van docenten in de scholen, aan het vormgeven van een professionele schoolorganisatie waarbinnen kennisbenutting en -verspreiding professioneler worden aangepakt, en aan de stimulerende en faciliterende rol van schoolleiders om dit te versterken.

Voor meer informatie en downloads verwijzen we graag naar: www.kohnstamminstituut.nl/kennisbenutting.

Literatuur

Admiraal, W. (2018). Professionele leergemeenschappen en onderzoek door leraren en opleiders: een vruchtbare combinatie? Kennisbasis lerarenopleiders, Katern 5: Onderzoek in de lerarenopleidingen.

Admiraal, W., Smit, B., & Zwart, R. (2013). *Academisch docentschap in het basis- en voortgezet onderwijs: Aard en betekenis van onderzoek van docenten naar hun onderwijspraktijk.* Eindrapport PROO-review 411-11-691. Leiden: ICLON, Universiteit Leiden.

Admiraal, W.F., Van Schaik, P.W., Bastiaanse, A.A., & van Schaik-Maljaars, N.S. (2018). Teaching reading strategies in science and social sciences in secondary education. L1-Educational Studies in Language and Literature, 18, p.1-15.

Bettman, M.H.M. (2017). Duurzaam research-informed werken in het voortgezet onderwijs: een kwalitatief onderzoek naar bevorderende factoren. *Masterscriptie Onderwijskunde.* Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Biesta, G. (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice: the need for critical distance. *Educational Research and Evaluation, 13*, 295-301.

Boogaard, M., Schenke, W., Van Schaik, P. & Felix, C. (2017). *Kennisbenutting in kennisnetwerken van docenten: een verkenning.* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Boud, D., & Hager, P. (2012). Re-thinking continuing professional development through changing metaphors and location in professional practices. *Studies in Continuing Education, 34(1)*, 17-30.

Broekkamp, H., Vanderlinde, R., Van Hout-Wolters, B. & Braak, J. van. (2009). De relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk verkend in Nederland en Vlaanderen. *Pedagogische Studiën*, *86*, 313-320.

Brown, C., Daly, A., & Liou, Y. H. (2016). Improving trust, improving schools: Findings from a social network analysis of 43 primary schools in England. *Journal of Professional Capital and Community*, *1*(1), 69-91.

Bruggink, M., & Harinck, F. (2012). De onderzoekende houding van leraren: wat wordt daaronder verstaan? *Tijdschrift voor lerarenopleiders, 33*(3), 47-53.
Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). The Teacher Research Movement: a Decade Later. *Educational Researcher, 28*, 15-25.
Creswell, J. (2014). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed., Pearson new international ed.). Harlow, Essex: Pearson.
Geijsel, F., & Van Eck, E. (2011). *Duurzaam vernieuwen. Leren van Expeditie durven, delen, doen.* Utrecht: VO-raad.
Godfrey, D. (2014). Leadership of schools as research-led organisations in the English educational environment. Cultivating a research-engaged school culture. *Educational Management Administration & Leadership*, *44*(2), 301-321.
Handelzalts, A. (2009). *Collaborative curriculum development in teacher design teams.* University of Twente.
Hargreaves, A. (2007). *Sustainable Professional Learning Communities.* In Stoll, L & Louis, K. S. (2007). *Professional Learning Communities.* London: Open University Press.
Heemskerk, I., & Schenke, W. (2016). *Kennisontwikkeling en kennisdeling met LeerKracht.* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
Heyma, A., Van den Berg, E., Snoek, M., Knezic, D., Sligte, H. & Emmelot, Y. (2017). *Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving.* Amsterdam: SEO Economisch Onderzoek, Kohnstamm Instituut en Hogeschool van Amsterdam.
Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional.* Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-Service Education, 31(2)*, 535-542.
Kools, M. & Stoll, L. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation? OECD Education Working Papers, No. 137.* Parijs: OECD.
Laat, M. de. (2012). *Enabling professional development networks: How connected are you?.* Heerlen: Open Universiteit.
Leeman, Y., & Wardekker, W. (2010). Verbetert onderzoek het onderwijs? *Tijdschrift voor lerarenopleiders, 31*(1), 19-22.
Little, J. W. (2003). Inside teacher community: representations of classroom practice. *Teachers College Record*, *105*, 913-945.
März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., & Geijsel, F. P. (2017). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing.* Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.

Meijer, P., Oolbekkink, H., Meirink, J., & Lockhorst, D. (2012). Teacher research in secondary education: Effects on teachers' professional and school development, and issues of quality. *International Journal of Educational Research, 57*, 39-50.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an expanded sourcebook (second edition)*. London: SAGE Publications, Inc.

Nutley, S., Jung, T., & Walter, I. (2008). The many forms of research informed practice: a framework for mapping diversity. *Journal of Education, 38*, 53-71.

Onderwijsraad (2018). *Een krachtige rol voor schoolleiders.* Den Haag: Onderwijsraad.

Ros, A., Amsing, M., Ter Beek, A., Beek, S., Hessing, R., Timmermans, R., & Vermeulen, M. (2013). *Gebruik van onderwijsonderzoek door scholen. Onderzoek naar de invloed van praktijkgericht onderzoek op schoolontwikkeling.* 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Schaik, P. W. van., Bastiaanse, A. A., Schaik-Maljaars, N. S. van., Bloemhof, M., & Admiraal, W. F. (2017). Taalgerichte vakondersteuning in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën, 94*, 25-48.

Schaik, P.W. van., Volman, M.L.L., Admiraal, W.F., & Schenke, W. (2018). Barriers and conditions for teachers' utilisation of academic knowledge. *International Journal of Educational Research, 90*, 50-63.

Schaik, P.W. van., Volman, M.L.L., Admiraal, W.F., & Schenke, W. (ingediend). *Teachers' professional learning: co-construction of knowledge in teacher learning groups.*

Schenke, W. (2015). *Connecting Practice-Based Research and School Development. Cross-professional Collaboration in Secondary Education. Proefschrift.* Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Schenke, W., Geijsel, F. P., van Driel, J. H., & Volman, M. L. L. (2016). De school als professionele leergemeenschap. Strategisch leidinggeven aan onderzoek in de school. *Schoolmanagement Totaal, 4*, 22-28.

Schenke, W., Sligte, H., Admiraal, W., Buisman, M., Emmelot, Y., Meirink, J., & Smit, B. (2015). *Scan School als Professionele Leergemeenschap.* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Sligte, H., Admiraal, W., Schenke, W., Emmelot, Y., & de Jong, L. (2018). *Ontwikkeling van scholen voor voortgezet onderwijs als professionele leergemeenschappen. Onderzoeksrapport.* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Sligte H., & Schenke, W. (2016). *Een masteropleiding als bijdrage aan kennisbenutting en –verspreiding door leraren.* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Snoek, M., de Wit, B., Dengerink, J., van der Wolk, W., van Eldik, S., & Wirtz, N. (Eds.) (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs.* Utrecht: Steunpunt Opleidingsscholen.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change,* 7, 221-258.
Veen, K. van., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren.* Leiden: ICLON Universiteit Leiden.
Vliet, L. van. (2017). *De bijdrage van docentonderzoek aan duurzame kennisontwikkeling in het voorgezet onderwijs. Masterscriptie Onderwijskunde.* Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
Volman, M. (2014). *Onderzoekende leraren opleiden - een nieuw ideaal voor lerarenopleiders?* Lezing tijdens het VELON Congres voor lerarenopleiders, Zwolle, 11-12 maart 2014.
Voogt, J., McKenney, S., Fisser, P., & Braak, J. van. (2012). Naar nieuwe samenwerkingsvormen tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. *Pedagogische Studiën, 89*, 335-337.
Vries, B. de., & Pieters, J. (2007). Bridging the gap between research and practice. Exploring the role of knowledge communities in educational change. *European Educational Research Journal, 6*, 382-392.
Weimer, M. (2008). Positioning scholarly work on teaching and learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(1), 1-6.
Wenger, E., Trayner, B., & De Laat, M. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework.* Heerlen: Open Universiteit.
Zehetmeier, S. (2015). Sustaining and scaling up the impact of professional development programmes. *ZDM Mathematics Education, 47*, 117-128
Zuiker, I., de Jong, W. A., Oomen, C. C. E., Schot, W. D., Klein, T., & Lockhorst, D. (2017). *Succesvolle werkplaatsen: Vruchtbare samenwerking tussen onderwijsinstellingen, hogescholen en universiteiten.* Utrecht: Universiteit Utrecht en Oberon.
Zwart, R. C., Wubbels, T., Bergen, T., & Bolhuis, S. (2009). Which characteristics of a reciprocal peer coaching context affect teacher learning as perceived by teachers and their students? *Journal of Teacher Education, 60*, 243-257.

Bijlagen

Bijlage 1 Adviezen voor kennisbenutting en kennisdeling door docenten

De adviezen zijn gebaseerd op interviews met docenten en docentonderzoekers en op literatuurstudie, uit de inventarisatiefase.

A. Activiteiten voor kennisbenutting en -deling

1. Voor het construeren van kennis:

- *Keuze van een onderwerp* dat motiveert.
  (Tip: besteed voldoende tijd aan het verkennen en uitdiepen van het onderwerp).
- *Leren van anderen* in en buiten de eigen school.
  (Opties: gesprekken met collega's, bestuderen van onderzoeksliteratuur, deelnemen aan trainingen/workshops/symposia/congressen).
- *Partnerschap* aangaan met een externe begeleider
  (Zoals: iemand die kan bijdragen aan de vertaalslag van algemene (beschikbare) kennis naar de onderwijspraktijk, of die kan ondersteunen bij het vinden van en/of het kritisch bestuderen van literatuur en onderzoeksresultaten).
- *Een (of meerdere) experts* uitnodigen om een presentatie te geven of om in gesprek mee te gaan.
- C*ontact leggen met andere docenten en/of leernetwerken* die bezig zijn met hetzelfde thema, met onderzoek of onderwijsontwerp.

2. Voor het toepassen van kennis in de eigen praktijk:

- Tijd inplannen voor het maken van een *vertaalslag* van kennis (uit onderzoek, van experts, van collega's) naar toepassing daarvan in de eigen onderwijspraktijk
- *Directe collega's* betrekken bij het toepassen van ideeën en materialen in de eigen lespraktijk.
- *Evalueren van de ervaringen* met de toepassingen/ontwerpen etc.
- Betrekken van een *begeleider/expert* die kan bijdragen aan het maken van de vertaalslag van algemene (beschikbare) kennis naar onderwijspraktijk.

3. Voor kennisdeling:

- Stilstaan bij wie er iets heeft aan de opgedane kennis. (Tip: Maak onderscheid tussen *directe collega's* (meer gericht op vakinhoud, didactiek en proces) en *andere collega's* (passend bij visie van de school). Ga na/inventariseer wat collega's weten over bepaalde onderwerpen.)
- *Ervaringen en kennis uitwisselen* met collega's (op een gelijkwaardige basis).
- *Collega's meenemen tijdens het ontwikkeltraject* (en niet pas als er een eindproduct ligt).
- Gebruikmaken van de beschikbare *kennisdeelmomenten* (zoals studiedagen voor het team)
- *Initiatief* nemen om collega's te informeren over de activiteiten (tijdens teamoverleg, in de nieuwsbrief, via een artikel in een vaktijdschrift, het geven van een workshop), en zorgen voor follow-up.

B. Randvoorwaarden voor kennisbenutting en -deling

4. Docentgroep zelf:

- Creëren van een sfeer van vertrouwen en openstaan voor anderen binnen de groep.
- Keuze voor een eenduidige samenstelling groep (bijv. een sectie)
- Keuze voor inbreng vanuit verschillende invalshoeken en diverse vormen van expertise.
- Samenwerken binnen de groep vanuit gedeeld eigenaarschap van het proces en het beoogde product.
- Zorgdragen voor actieve betrokkenheid en inbreng van iedereen.
- Gezamenlijk vaststellen van een werkplan met duidelijke tussendoelen en streefdata daarvoor.

5. Schoolleiding/projectleiding:

- Regelmatig informeren van de schoolleiding over de activiteiten, de doelen en de eigen inbreng in het leerteam.
- Facilitering in tijd en ruimte in het rooster/jaartaak bespreken
- Bespreken van de mogelijkheden voor/bijdrage aan kennisdeling.
- Afspraken maken over de verbinding met schoolbrede thema's.

6. School als professionele leergemeenschap:

Een school als professionele leergemeenschap beschouwen we als een schoolorganisatie waarbinnen leraren zoveel mogelijk ruimte hebben om het onderwijs vorm te kunnen geven en te werken aan hun eigen professionele ontwikkeling.

- Draag eraan bij dat docenten leren van elkaar en kennis en ervaringen delen.
- Draag eraan bij dat docenten constant bezig zijn met professionaliseren, dankzij externe en interne scholing.
- Draag eraan bij dat docenten samen onderwijs ontwerpen.
- Draag eraan bij dat docenten een onderzoekende houding hebben.
- Draag eraan bij dat docenten en schoolleiders betrokken zijn bij school en dat draagvlak is/komt voor veranderingen.
- Draag eraan bij dat er bijpassend personeelsbeleid is, gericht op professionaliseren.
- Draag eraan bij dat er onderling vertrouwen en collegiale ondersteuning is in school.

Bijlage 2 Dataverzameling

Inventarisatiefase

Schoolnaam/ praktijkpartner	Docentgroep	Digitale vragenlijst docenten	Interview met docenten*	Scan School als PLG	Aanvullend instrumentarium
		N staat voor respons	*N staat voor aantal geïnterviewden*	*Ja/nee*	
AcOA Amsterdam: 4 vo-scholen (MCO, MLA, Spinoza, OSB)	*Onderzoeks-platform*	N=5		Ja (MCO, MLA, OSB, Spinoza)	Interviews met vier schoolleiders over kennisbenutting en kennisdeling
	Ontwerplabs	N=6			
	*Anders**		N=8		
Calvijn College Goes	*Ontwerpen lesmateriaal*	N=6		Ja	Interviews met zes deelnemers aan vakontwikkelgroepen
	Doen van praktijk-onderzoek	N=6			
	*Anders**		N=10		
Lucas Onderwijs Den Haag	*Bovenschoolse netwerken*	N=0	N=5	Nee	Vragenlijst leraren en twee focusgroep-interviews leraren en schoolleiders t.b.v. evaluatie bovenschoolse netwerken
Da Vinci College Kagerstraat in Leiden	*Onderzoeks-team*	N=4		Ja	Interviews en vragenlijst t.b.v. evaluatie teamfunctioneren
	*Anders**		N=8		
ROWF in NH en Martinuscollege in Grootebroek	*Datateam Martinuscollege*	N=2		Ja	Vragenlijst schoolleiders t.b.v. kennisbenutting en kennisdeling in school
	Ontwikkelteam ROWF	N=3			
	*Anders**	N=3	N=6	Ja (OSG en RSG)	
Cartesius lyceum Amsterdam	*DOT docent-onderzoekers*	N=3		Ja	Vragenlijst leraren t.b.v. evaluatie professionali-seringsstructuur in school
	*Anders**		N=6		

** De data in de inventarisatiefase werden ook buiten de docentgroepen verzameld bij docenten die actief betrokken zijn kennisbenutting in de breedte, zoals docenten die een opleiding volgen.*

Ontwikkelfase

Schoolnaam/ praktijkpartner	Docentgroep	Digitale vragenlijst deelnemende docenten	Interview met deelnemende docenten	Observaties/ notulen bijeenkomsten	Aanvullend instrumentarium
		N staat voor respons	*N staat voor aantal geïnterviewden*	*Ja/nee*	
AcOA Amsterdam: 4 vo-scholen (MCO, MLA, Spinoza, OSB)	*Onderzoeks-platform*	N=3	N=2	Ja	
	Ontwerplabs	N=8	N=2	Ja	
Calvijn College Goes	*Onderzoeks-atelier*	N=3	N=3	Ja	Schriftelijke en mondelinge evaluaties over kennisdelen van onderzoeks-resultaten
	Vakontwikkel-groepen havo	N=13	N=12	Nee	
Da Vinci College Kagerstraat in Leiden	*Onderzoeks-team*	N=0	N=2	Nee	
	Onderbouw-team havo	N=16	N=3	Ja	Vragenlijst leraren t.b.v. evaluatie collegiale consultatie
Martinuscollege in Grootebroek	*Datateam*	N=8	N=4	Ja	Schriftelijke en mondelinge evaluaties over kennisdelen van onderzoeks-resultaten
ROWF in Noord-Holland	*Ontwikkelteam*	N=5	N=3	Ja	
Cartesius lyceum Amsterdam	*Ontwikkel-groep brugklas*	N=7	N=2	Ja	Vragenlijst leraren t.b.v. evaluatie veranderingen in brugklascurriculum; focusgroepinter-view met collega's

Doorontwikkelfase

Schoolnaam/ praktijkpartner	**Docentgroep**	**Digitale vragenlijst deelnemende docenten**	**Interview met deelnemende docenten**	**Observaties / notulen bijeenkomsten**	**Focusgroep-interview met collega's**	**Scan School als PLG**	**Aanvullend instrumentarium**
		N staat voor respons	*N staat voor aantal geïnterviewden*	*Ja/nee*	*Ja/nee*	*Ja/nee*	
AcOA Amsterdam: 4 vo-scholen (MCO, MLA, Spinoza, OSB)	*Ontwerplabs*	N=14	N=2 (MCO en Spinoza)	Nee	Ja (MCO en OSB)	Ja (OSB)	
Calvijn College Goes	*Onderzoeks-atelier*	N=3	N=3	Ja	Ja	Ja	Schriftelijke en mondelinge evaluaties over kennisdelen van onderzoeksresultaten
	Docentont-wikkelteam	N=2	N=3	Ja	Nee		
Stanislas-college Delft	*Docentont-wikkelteam ict*	N=4	N=2	Ja	Ja	Nee	Vragenlijsten leerlingen en leraren t.b.v. evaluatie inzet ICT; lesobservaties
Da Vinci College Kagerstraat in Leiden	*Onderzoeks-team*	N=3	N=4	Ja	Ja	Ja	
	Onderbouw-team havo	N=8	N=0	Nee	Ja		Vragenlijst leraren t.b.v. evaluatie collegiale consultatie
Martinus-college in Grootebroek	*Datateam*	N=3	N=2	Ja	Ja	Ja	Schriftelijke en mondelinge evaluaties over kennisdelen van onderzoeksresultaten
ROWF in Noord-Holland	*Onderzoeks-werkplaats*	N=5	N=5	Ja	Nee	Nee	

Bijlage 3 Gekozen en ingezette interventies voor kennisbenutting en kennisverspreiding

Ontwerpgroepen	**MCO**	**MCO**	**Spinoza**	**Spinoza**	**Calvijn**	**Calvijn**	**Carte-sius**	**Da Vinci**	**Da Vinci**	**ROWF**	**ROWF**	**Stanis-las**
	Ontw	Door	Ontw	Door	Ontw	Door	Ontw	Ontw	Door	Ontw	Door	Door
1. Kennisbenuttingsactiviteiten												
(a) Voor het construeren van kennis:												
Keuze van een onderwerp dat motiveert.	G		G				G		G	G	G	
Leren van anderen in en buiten de eigen school.	O		O					G	BG			G
Partnerschap aangaan met een externe begeleider					BG	NG				G	G	G
Een (of meerdere) experts uitnodigen om een presentatie te geven of om in gesprek mee te gaan.												G
Contact leggen met andere docenten en/of leernetwerken die bezig zijn met hetzelfde thema, met onderzoek of onderwijsontwerp								NG				
(b) Voor het toepassen van kennis in de eigen praktijk:												
Tijd inplannen voor het maken van een vertaalslag van kennis (uit onderzoek, van experts, van collega's) naar toepassing daarvan in de eigen onderwijspraktijk	NG			NG				BG	BG	G	G	G
Directe collega's betrekken bij het toepassen van ideeën en materialen in de eigen lespraktijk.	NG		BG	G			NG	G				G
Evalueren van de ervaringen met de toepassingen/ontwerpen etc.	NG		O					G	G			
Betrekken van een begeleider/expert die kan bijdragen aan het maken van de vertaalslag van algemene (beschikbare) kennis naar onderwijspraktijk.												
Voor kennisdeling:												
Stilstaan bij wie er iets heeft aan de opgedane kennis.	NG	NG						G		G	G	
Ervaringen en kennis uitwisselen met collega's (op een gelijkwaardige basis).	NG	NG	NG	NG	NG			BG	NG			G
Collega's meenemen tijdens het ontwikkeltraject (en niet pas als er een eindproduct ligt).			NG				BG	BG				
Gebruikmaken van de beschikbare kennisdeelmomenten (zoals studiedagen voor het team)			NG					G				G
Initiatief nemen om collega's te informeren over de activiteiten (tijdens teamoverleg, in de nieuwsbrief, via een artikel in een vak-tijdschrift, het geven van een workshop), en zorgen voor follow-up	NG	NG	NG				BG	BG			G	G

NB: Ontw=ontwikkelfase; Door=doorontwikkelfase; G= geslaagde interventie; BG = beperkt gelukt; NG=niet gelukt; O=onbekend of interventie gelukt is; leeg=interventie niet gekozen.

Ontwerpgroepen	MCO	MCO	Spinoza	Spinoza	Calvijn	Calvijn	Carte-sius	Da Vinci	Da Vinci	ROWF	ROWF	Stanis-las
	Ontw	Door	Ontw	Door	Ontw	Door	Ontw	Ontw	Door	Ontw	Door	Door
2. Randvoorwaarden												
(a) Docentgroep zelf:												
Creëren van een sfeer van vertrouwen en openstaan voor anderen binnen de groep.	G	G	G	G				G	G	G	G	
Keuze voor een eenduidige samenstelling groep (bijv. een sectie)			G	G								
Keuze voor inbreng vanuit verschillende invalshoeken en diverse vormen van expertise.	NG	G	O	O				G				G
Samenwerken binnen de groep vanuit gedeeld eigenaarschap van het proces en het beoogde product.	G	G					G		G	G	G	
Zorgdragen voor actieve betrokkenheid en inbreng van iedereen.	G	G	O	O			G	G				
Gezamenlijk vaststellen van een werkplan met duidelijke tussendoelen en streefdata daarvoor.												
(b) Schoolleiding/projectleiding:												
Regelmatig informeren van de schoolleiding over de activiteiten, de doelen en de eigen inbreng in het leerteam.	NG	NG			BG	BG	G	G	G	BG	BG	G
Facilitering in tijd en ruimte in het rooster/jaartaak bespreken	NG	G	NG	NG			BG				BG	G
Bespreken van de mogelijkheden voor/bijdrage aan kennisdeling.			BG	O								
Afspraken maken over de verbinding met schoolbrede thema's.			O	O							BG	G
(c) School als professionele leergemeenschap:												
Draag eraan bij dat docenten leren van elkaar en kennis en ervaringen delen.	O	O	O	O				BG	BG			G
Draag eraan bij dat docenten constant bezig zijn met professionaliseren, dankzij externe en interne scholing.	O	O						BG				
Draag eraan bij dat docenten samen onderwijs ontwerpen.	O	O	O	O			BG	BG				
Draag eraan bij dat docenten een onderzoekende houding hebben.	O	O						BG				
Draag eraan bij dat docenten en schoolleiders betrokken zijn bij school en dat draagvlak is/komt voor veranderingen.	O	O	O					BG				
Draag eraan bij dat er bijpassend personeelsbeleid is, gericht op professionaliseren.								BG				
Draag eraan bij dat er onderling vertrouwen en collegiale ondersteuning is in school.	O	O						BG				
totaal aantal interventies per school voor kennisbenutting	4	0	4	2	1	1	2	5	4	3	3	6
totaal aantal interventies voor kennisdeling	3	3	4	1	1	0	2	5	1	1	2	3
totaal aantal interventies per school voor randvoorwaarden	13	13	11	9	1	1	5	12	4	3	5	5

Onderzoeksgroepen	AcOA	Calvijn	Calvijn	Da Vinci	Da Vinci	Martinus	Martinus
	Ontw	Ontw	Door	Ontw	Door	Ontw	Door
1. Kennisbenuttingsactiviteiten							
(a) Voor het construeren van kennis:							
Keuze van een onderwerp dat motiveert.	G					G	G
Leren van anderen in en buiten de eigen school.	G			BG	BG		
Partnerschap aangaan met een externe begeleider	G	BG	G	G	G	G	
Een (of meerdere) experts uitnodigen om een presentatie te geven of om in gesprek mee te gaan.	G					NG	
Contact leggen met andere docenten en/of leernetwerken die bezig zijn met hetzelfde thema, met onderzoek of onderwijsontwerp				G			
(b) Voor het toepassen van kennis in de eigen praktijk:							
Tijd inplannen voor het maken van een vertaalslag van kennis (uit onderzoek, van experts, van collega's) naar toepassing daarvan in de eigen onderwijspraktijk	BG					NG	NG
Directe collega's betrekken bij het toepassen van ideeën en materialen in de eigen lespraktijk.				G		NG	NG
Evalueren van de ervaringen met de toepassingen/ontwerpen etc.	G			G			
Betrekken van een begeleider/expert die kan bijdragen aan het maken van de vertaalslag van algemene (beschikbare) kennis naar onderwijspraktijk.	G						
Voor kennisdeling:							
Stilstaan bij wie er iets heeft aan de opgedane kennis.				G		G	G
Ervaringen en kennis uitwisselen met collega's (op een gelijkwaardige basis).		BG			NG	BG	BG
Collega's meenemen tijdens het ontwikkeltraject (en niet pas als er een eindproduct ligt).				BG			
Gebruikmaken van de beschikbare kennisdeelmomenten (zoals studiedagen voor het team)	G			G		G	G
Initiatief nemen om collega's te informeren over de activiteiten (tijdens teamoverleg, in de nieuwsbrief, via een artikel in een vaktijdschrift, het geven van een workshop), en zorgen voor follow-up	G			G	NG	G	G

NB: Ontw=ontwikkelfase; Door=doorontwikkelfase; G= geslaagde interventie; BG = beperkt gelukt; NG=niet gelukt; O=onbekend of interventie gelukt is; leeg=interventie niet gekozen.

Onderzoeksgroepen	AcOA	Calvijn	Calvijn	Da Vinci	Da Vinci	Martinus	Martinus
	Ontw	Ontw	Door	Ontw	Door	Ontw	Door
2. Randvoorwaarden							
(a) Docentgroep zelf:							
Creëren van een sfeer van vertrouwen en openstaan voor anderen binnen de groep.	G					G	G
Keuze voor een eenduidige samenstelling groep (bijv. een sectie)	G			G			
Keuze voor inbreng vanuit verschillende invalshoeken en diverse vormen van expertise.	G						
Samenwerken binnen de groep vanuit gedeeld eigenaarschap van het proces en het beoogde product.				G	G	G	G
Zorgdragen voor actieve betrokkenheid en inbreng van iedereen.	G						
Gezamenlijk vaststellen van een werkplan met duidelijke tussendoelen en streefdata daarvoor.				G		G	G
(b) Schoolleiding/projectleiding:							
Regelmatig informeren van de schoolleiding over de activiteiten, de doelen en de eigen inbreng in het leerteam.	BG	BG	G	G	G	G	G
Facilitering in tijd en ruimte in het rooster/jaartaak bespreken	BG					G	G
Bespreken van de mogelijkheden voor/bijdrage aan kennisdeling.	BG					G	G
Afspraken maken over de verbinding met schoolbrede thema's.	BG			G			
(c) School als professionele leergemeenschap:							
Draag eraan bij dat docenten leren van elkaar en kennis en ervaringen delen.				G	G	BG	BG
Draag eraan bij dat docenten constant bezig zijn met professionaliseren, dankzij externe en interne scholing.				BG			
Draag eraan bij dat docenten samen onderwijs ontwerpen.				BG			
Draag eraan bij dat docenten een onderzoekende houding hebben.				BG		BG	
Draag eraan bij dat docenten en schoolleiders betrokken zijn bij school en dat draagvlak is/komt voor veranderingen.				BG			
Draag eraan bij dat er bijpassend personeelsbeleid is, gericht op professionaliseren.							
Draag eraan bij dat er onderling vertrouwen en collegiale ondersteuning is in school.						BG	
totaal aantal interventies per school voor kennisbenutting	7	1	1	5	2	5	3
totaal aantal interventies voor kennisdeling	2	1	0	4	2	4	4
totaal aantal interventies per school voor randvoorwaarden	8	1	1	10	3	9	7

Bijlage 4 Onderzoeksinstrumenten

Interviewleidraad semigestructureerd interview kennisbenutting in school – fase 1

1. Kennismaking

a) Datum:
b) Naam geïnterviewde:
c) Werkzaam op welke school of locatie:
d) Man/Vrouw
e) Leeftijd:
f) Opleiding gevolgd tot eerstegraads docent / tweedegraads docent / anders, namelijk
g) Na de lerarenopleiding nog een master gevolgd? Nee / Ja, namelijk
h) Geeft les in het vak/de vakken:
i) Geeft les aan: onderbouw / bovenbouw / vmbo / havo / vwo
j) Hoeveel jaar ervaring als docent:
k) Hoeveel jaar docent op deze locatie:
l) Andere taken binnen school:
m) Werkzaam in dit team: vmbo / havo / vwo
n) Overige relevante achtergrondinfo:

2. Beschrijving van de vorm: inhoudelijke focus en organisatorische kenmerken

Voor de interviewer: Als een respondent actief is in meerdere vormen van kennisbenutting/-deling/-creatie, kies er dan één als focus voor het interview.

1. **Aan welke vorm(en) van kennisbenutting/kennisdeling/kenniscreatie neemt u deel?**
   (Bijvoorbeeld: een leernetwerk, masteropleiding, onderzoeksatelier, professionele leergemeenschap etc.)

2. **Kun je een korte beschrijving geven (hoe, wie, wat, wanneer etc.) van die vorm?**
   (NB hier dus een focus kiezen op een van de vormen)

Het is zinvol om een aantal tamelijk concrete aspecten op te nemen in de beschrijving:

a) Hoeveel deelnemers zijn er ongeveer?
b) Waar komen die deelnemers vandaan? (Gaat het om een binnen-, buiten- of bovenschoolse vorm?)
c) Welke thema's, welke vraagstukken staan centraal? Is het vakgericht of vakoverstijgend? Wie bepaalt de agenda, wie kiest de thema's?
d) Wat zijn de 'doelen'? Zijn er (specifieke of meer algemene) beoogde opbrengsten?

e) Van wie is het initiatief uitgegaan? Wie zorgt voor coördinatie en organisatie?
f) Hoe ben je hierbij betrokken geraakt? *(Door schoolleiding benaderd of zelf initiatief genomen)*
g) Is er een vaste plek, en zijn er vaste momenten om bij elkaar te komen? Waar?
h) Intensiteit: hoe vaak (per jaar) komen jullie bij elkaar? Hoe lang duurt een bijeenkomst ongeveer? Hoeveel uur per week besteed je aan deze vorm? Is dat meer, minder dan gewenst, of voldoende?
i) Is er sprake van facilitering? En zo ja: wat is daar de omvang van? Klopt dat met de tijd die je er aan besteed? *(Voor de deelnemers, voor een eventuele begeleider)*

3. Nieuwe kennis en inzichten

Voor de interviewer: het gaat ook in deze vraag opnieuw alleen om die vorm die centraal staat in het interview.

3. Welke *nieuwe kennis en inzichten* levert deze vorm op voor u zelf?

Het is zinvol om de volgende aandachtspunten mee te nemen in het gesprek:

a) Wat voor type kennis heeft deelname aan deze vorm tot nu toe *voor uzelf* opgeleverd? Kun je daarvan een of twee concrete voorbeelden geven? (*Denk aan: kennis over zorgleerlingen, over differentiatie, pedagogische kennis, vakkennis, kennis over onderzoeksmethoden etc.)*
b) In hoeverre bent u tevreden over de nieuwe kennis en inzichten die deelname aan deze vorm oplevert, op een schaal van 1 (erg ontevreden) t/m 5 (erg tevreden)?
c) Op welk manier(en) heeft u deze nieuwe kennis opgedaan? (*Denk aan: via boeken of artikelen, via lezingen, presentaties of workshops door experts of collega's, via het zelf uitvoeren van onderzoek, etc.)*
d) Is er sprake van begeleiding, als het gaat om 'nieuwe kennis opdoen'? Op welke manier gebeurt dat?
e) Wat vindt u in deze 'vorm' belangrijke voorwaarden om nieuwe kennis op te kunnen doen? (Wat werkt goed?). Wat ziet u als succesfactoren bij het opdoen van nieuwe kennis? Hoe zou deze vorm van kennisbenutting verder verbeterd kunnen worden als het gaat om het opdoen van nieuwe kennis?

4. Kennistoepassing in de eigen onderwijspraktijk

Bij kennistoepassing kan het gaat om toepassen van kennis en inzichten uit literatuur of 'van buiten', maar ook om het toepassen van zelf gecreëerde kennis, bijvoorbeeld via eigen onderzoek.

4. **Wat betekent de kennis die u in deze vorm opdoet voor uw eigen onderwijs/uw eigen lessen?**

Aandachtspunten:

a) Op welke manier past u kennis en inzichten vanuit deze vorm toe in uw eigen onderwijs? (*Denk aan: tijdens lesvoorbereiding, tijdens de les, tijdens leerlingbesprekingen, in gesprekken met collega's, in gesprekken met leidinggevende, enz.)*

b) In welke mate? Op een schaal van 1 (zelden of nooit) t/m 5 (heel vaak)?

c) Bent u anders gaan lesgeven? Zo ja, kunt u daarvan een concreet voorbeeld geven? Zo nee, weet u waarom niet?

d) Bent u anders tegen bepaalde dingen aan gaan kijken? Is uw mening verandert over uw onderwijs of uw eigen lessen?

e) Op welke manier bent u begeleid bij het toepasbaar maken van de opgedane kennis?

f) Wat vindt u belangrijke voorwaarden om opgedane kennis te kunnen toepassen in de praktijk? Wat ziet u als succesfactoren? Wat zijn hierin verbeterpunten?

5. **Kennisverspreiding naar collega's**

Bij kennisverspreiding kan het gaan om directe collega's, collega's uit andere teams, of om collega's op scholen binnen (of zelfs buiten) het eigen schoolbestuur.

5. **Op welke manier wordt de kennis uit deze vorm verspreid onder collega's die niet zelf deelnemen?**

Aandachtspunten:

a) Op welke manier gebeurt dat? *(Denk aan: presentaties, tijdens sectieoverleg, stukje in nieuwsbrief, workshop voor collega's, informeel gesprek tijdens lunch, enz.)*
   - In hoeverre is dit van toepassing, als het gaat om *directe* collega's?
   - In hoeverre is dit van toepassing, als het gaat om *andere* collega's op uw eigen locatie?
   - In hoeverre is dit van toepassing, , als het gaat om collega's op *andere scholen* binnen het eigen schoolbestuur of zelfs daarbuiten?

b) Doet u die kennisverspreiding meestal alleen of samen met collega's?

c) In hoeverre bent u tevreden over de verspreiding van kennis en inzichten vanuit deze vorm? Op een schaal van 1 (zeer ontevreden) t/m 5 (zeer tevreden)
   - Directe collega's
   - Andere collega's
   - Collega's op andere locaties

d) Welke collega's hebben iets aan de nieuwe kennis/inzichten? Wat kunnen/doen zij er zoal mee? Hoe merkt u dat kennis opgepakt wordt door collega's? (Kunt u een concreet voorbeeld geven?)
e) Op welke manier bent/wordt u begeleid bij het verspreiden van de opgedane kennis?
f) Wat vindt u belangrijke voorwaarden om kennisverspreiding naar collega's mogelijk te maken? Wat ziet u als succesfactoren? Hoe zou de verspreiding verder verbeterd kunnen worden?

6. Overige vragen

- Ruimte voor overige vragen, vooral vragen die relevant zijn vanuit het perspectief van de eigen zelfevaluatie van de school.
- Ruimte voor eigen aanvullingen van de geïnterviewde.

Interviewleidraad semigestructureerd interview deelnemers aan docentgroep – fase 2

1. Kennismaking

a) Datum:
b) Naam geïnterviewde:
c) Werkzaam op welke school of locatie:
d) Man/Vrouw
e) Leeftijd:
f) Opleiding gevolgd tot eerstegraads docent / tweedegraads docent / anders, namelijk...[2]
g) Na de lerarenopleiding nog een master gevolgd? Nee / Ja, namelijk
h) Geeft les in het vak/de vakken:
i) Geeft les aan: onderbouw / bovenbouw / vmbo / havo / vwo[2]
j) Hoeveel jaar ervaring als docent:
k) Andere taken binnen school:
l) Maakt deel uit van dit team: vmbo / havo / vwo / anders, namelijk...[2]
m) Overige relevante achtergrondinfo:

2. Beschrijving van de docentgroep: inhoudelijke focus en organisatorische kenmerken

Voor de interviewer: Als een respondent actief is in beide gekozen docentgroepen voor dit schooljaar, dan vooraf een keuze maken voor één van de twee groepen.

2.1 Aan welke docentgroep neemt u deel?

a) Benaming van de docentgroep:

De volgende aspecten doorstrepen wat niet van toepassing is:

b) Aard van de docentgroep: research-based / practice-based / research-informed
c) Binnenschools / Bovenschools / Extern
d) Vakgericht / Vakoverstijgend/ pedagogisch-didactisch

2.2 Kunt u een korte beschrijving geven (hoe, wie, wat, wanneer etc.) van deze docentgroep?

a) Hoeveel docenten zijn deelnemer van deze docentgroep?
b) Wat is het centrale thema van jullie groep?
c) Wat zijn de doelen? Zijn er (specifieke of meer algemene) beoogde opbrengsten?
d) Van wie is het initiatief uitgegaan voor de groep als geheel?
e) Wie zorgt voor coördinatie en organisatie?
f) Hoe bent u hierbij betrokken geraakt? *(Door schoolleiding benaderd of zelf initiatief genomen)*

g) Is er een vaste plek, en zijn er vaste momenten om bij elkaar te komen? Waar?
h) Hoe vaak (per jaar) komen jullie bij elkaar?
i) Hoe lang duurt een bijeenkomst ongeveer?
j) Hoeveel uur per week besteedt u aan deelname aan deze docentgroep? Is dat meer, minder dan gewenst, of voldoende?
k) Is er sprake van facilitering? En zo ja: hoe wordt u gefaciliteerd en/of wat is daar de omvang van?
l) Klopt dat met de tijd die u er aan besteed?

2.3 In hoeverre bent u tevreden met uw deelname aan deze docentgroep?

3. Nieuwe kennis en inzichten

Voor de interviewer: het gaat ook in deze vraag alleen om de docentgroep die centraal staat in het interview.

3.1 Welke *nieuwe kennis en inzichten* levert deelname aan deze docentgroep op voor u zelf?

Vraag door op al deze onderwerpen:

a) Wat voor type kennis heeft deelname aan deze docentgroep tot nu toe *voor uzelf* opgeleverd? Kunt u daarvan concrete voorbeelden geven? *Denk aan: kennis over zorgleerlingen, over differentiatie, pedagogische kennis, vakkennis, kennis over onderzoeksmethoden etc.*
b) In hoeverre bent u tevreden over de nieuwe kennis en inzichten die deelname aan deze docentgroep oplevert, op een schaal van 1 (erg ontevreden) t/m 5 (erg tevreden)?
c) Kunt u een toelichting geven op de zojuist gegeven score?
d) Op welk manier(en) heeft u deze nieuwe kennis opgedaan? *Denk aan: via boeken of artikelen, via lezingen, presentaties of workshops door experts of collega's, via het zelf uitvoeren van onderzoek, etc.*
e) Is er sprake van begeleiding, als het gaat om 'nieuwe kennis opdoen'? Op welke manier gebeurt dat?
f) Wat heeft u ervaren als belangrijke voorwaarden in deze docentgroep om nieuwe kennis op te kunnen doen?
g) Wat heeft u ervaren als belemmerende factoren voor het opdoen van nieuwe kennis vanuit deze docentgroep?
h) Wat zou er in de docentgroep verder verbeterd kunnen worden als het gaat om het opdoen van nieuwe kennis?

3.2 Interventies

Voor de interviewer: pak de lijst met aangekruiste tips erbij, die bij de start van het schooljaar is ingevuld in het format. Die tips beschouwen we als interventies voor kennisbenutting en kennisdeling.

i) In hoeverre heeft u/de docentgroep gewerkt met de interventies voor het ‘opdoen van nieuwe kennis’ (die zijn aangekruist bij de start van het schooljaar)?
j) Heeft u verschil gemerkt met hoe er eerder werd gewerkt op deze punten? In hoeverre vindt u dit zinvolle interventies?

4. Kennistoepassing in de eigen onderwijspraktijk

Bij kennistoepassing kan het gaan om toepassen van kennis en inzichten uit literatuur of ‘van buiten’, maar ook om het toepassen van zelf gecreëerde kennis, bijvoorbeeld via eigen onderzoek.

4.1 Wat betekent de kennis die u in deze docentgroep opdoet voor uw eigen onderwijs/uw eigen lessen?

Vraag door op al deze onderwerpen:

a) Op welke manier past u kennis en inzichten vanuit deze docentgroep toe in uw eigen onderwijs? Kunt u een voorbeeld geven om welke kennis het gaat?
Denk aan: tijdens lesvoorbereiding, tijdens de les, tijdens leerlingbesprekingen, in gesprekken met collega’s, in gesprekken met leidinggevende, enz.
b) In welke mate? Op een schaal van 1 (zelden of nooit) t/m 5 (heel vaak)?
c) Kunt u een toelichting geven op de zojuist gegeven score?
d) Bent u anders gaan lesgeven? Zo ja, kunt u daarvan een concreet voorbeeld geven? Zo nee, weet u waarom niet?
e) Bent u anders tegen bepaalde dingen aan gaan kijken? Is uw mening verandert over uw onderwijs of uw eigen lessen?
f) Op welke manier bent u begeleid bij het toepasbaar maken van de opgedane kennis?
g) Wat heeft u ervaren als belangrijke voorwaarden om nieuwe kennis toe te kunnen passen vanuit deze docentgroep?
h) Wat heeft u ervaren als belemmerende factoren voor het toepassen van nieuwe kennis vanuit deze docentgroep?
i) Wat zou er in de docentgroep verder verbeterd kunnen worden zodat het toepassen van nieuwe kennis wordt bevorderd?

4.2 Interventies

Voor de interviewer: pak de lijst met aangekruiste tips erbij, die bij de start van het schooljaar is ingevuld in het format. Die tips beschouwen we als interventies voor kennisbenutting en kennisdeling.

j) In hoeverre heeft u/de docentgroep gewerkt met de interventies voor ‘kennistoepassing’ (die zijn aangekruist bij de start van het schooljaar)?

k) Heeft u verschil gemerkt met hoe er eerder werd gewerkt op deze punten? In hoeverre vindt u dit zinvolle interventies?

5. Kennisverspreiding naar collega's

Bij kennisverspreiding kan het gaan om directe collega's, collega's uit andere teams, of om collega's op scholen binnen (of zelfs buiten) het eigen schoolbestuur.

5.1 Op welke manier wordt de kennis uit deze docentgroep verspreid?
Denk aan: presentaties, tijdens sectieoverleg, stukje in nieuwsbrief, workshop voor collega's, informeel gesprek tijdens lunch, enz.

a) Op welke manier wordt kennis verspreid onder collega's die zelf deelnemen aan de docentgroep? Kunt u een voorbeeld geven om welke kennis het gaat?
b) In hoeverre bent u hierover tevreden? Op een schaal van 1 (zeer ontevreden) t/m 5 (zeer tevreden)
c) Kunt u een toelichting geven op de zojuist gegeven score?
d) Op welke manier wordt kennis verspreid onder collega's op uw eigen school/locatie die zelf NIET deelnemen aan de docentgroep? Kunt u een voorbeeld geven om welke kennis het gaat?
e) In hoeverre bent u hierover tevreden? Op een schaal van 1 (zeer ontevreden) t/m 5 (zeer tevreden)
f) Kunt u een toelichting geven op de zojuist gegeven score?
g) Wordt de kennis uit uw groep verder verspreid dan directe en eigen collega's binnen uw school/locatie? Zo ja, waar en hoe dan? Kunt u een voorbeeld geven om welke kennis het gaat?
h) In hoeverre bent u hierover tevreden? Op een schaal van 1 (zeer ontevreden) t/m 5 (zeer tevreden)
i) Kunt u een toelichting geven op de zojuist gegeven score?
j) Welke collega's hebben iets aan de nieuwe kennis/inzichten? Waarom?
k) Merkt u dat uw/jullie kennis opgepakt wordt door collega's? Waar merkt u dat aan? Kunt u een concreet voorbeeld geven?
g) Op welke manier bent/wordt u begeleid bij het verspreiden van de opgedane kennis?
k) Wat heeft u ervaren als belangrijke voorwaarden om nieuwe kennis te kunnen verspreiden vanuit deze docentgroep?
l) Wat heeft u ervaren als belemmerende factoren voor het verspreiden van nieuwe kennis vanuit deze docentgroep?
m) Wat zou er in de docentgroep verder verbeterd kunnen worden als het gaat om het verspreiden van nieuwe kennis?

5.2 Interventies

Voor de interviewer: pak de lijst met aangekruiste tips erbij, die bij de start van het schooljaar is ingevuld in het format. Die tips beschouwen we als interventies voor kennisbenutting en kennisdeling.

n) In hoeverre heeft u/de docentgroep gewerkt met de interventies voor 'kennisverspreiding' (die zijn aangekruist bij de start van het schooljaar)?

o) Heeft u verschil gemerkt met hoe er eerder werd gewerkt op deze punten? In hoeverre vindt u dit zinvolle interventies?

6. Betrokkenheid schoolleiding

6.1. In hoeverre toont uw schoolleiding betrokkenheid bij de docentgroep waaraan u deelneemt?

Vraag door op deze onderwerpen:

a) Bent/wordt u gestimuleerd door de schoolleiding om aan deze docentgroep deel te nemen?

b) Hoe is de schoolleiding betrokken bij de voortgang en bij het behalen van beoogde opbrengsten van deze docentgroep?

6.2 Interventies

Voor de interviewer: pak de lijst met aangekruiste tips erbij, die bij de start van het schooljaar is ingevuld in het format. Die tips beschouwen we als interventies voor kennisbenutting en kennisdeling.

c) In hoeverre heeft u/de docentgroep gewerkt aan de interventies voor 'randvoorwaarden' (die zijn aangekruist bij de start van het schooljaar)?

d) Heeft u verschil gemerkt met hoe er eerder werd gewerkt op deze punten? In hoeverre vindt u dit zinvolle interventies?

7. Overige vragen

Ruimte voor eigen aanvullingen van de geïnterviewde.

Interviewleidraad semigestructureerd interview deelnemers aan docentgroep – fase 3

1. Kennismaking

a) Datum:
b) Naam geïnterviewde:
c) Werkzaam op welke school of locatie:
d) Man/Vrouw
e) Leeftijd:
f) Opleiding gevolgd tot eerstegraads docent / tweedegraads docent / anders, namelijk...
g) Na de lerarenopleiding nog een master gevolgd? Nee / Ja, namelijk
h) Geeft les in het vak/de vakken:
i) Geeft les aan: onderbouw / bovenbouw / vmbo / havo / vwo[2]
j) Hoeveel jaar ervaring als docent:
k) Andere taken binnen school:
l) Maakt deel uit van dit team: vmbo / havo / vwo / anders, namelijk...
m) Overige relevante achtergrondinfo:

2. Beschrijving van de docentgroep: inhoudelijke focus en organisatorische kenmerken

2.4 Aan welke docentgroep neemt u deel?
a) Benaming van de docentgroep:
De volgende aspecten doorstrepen wat niet van toepassing is:
b) Aard van de docentgroep: research-based / practice-based / research-informed
c) Binnenschools / Bovenschools / Extern
d) Vakgericht / Vakoverstijgend/ pedagogisch-didactisch

2.5 Kunt u een korte beschrijving geven (hoe, wie, wat, wanneer etc.) van deze docentgroep?
a) Hoeveel docenten zijn deelnemer van deze docentgroep?
b) Wat is het centrale thema van jullie groep?
c) Wat zijn de doelen? Zijn er (specifieke of meer algemene) beoogde opbrengsten?
d) Van wie is het initiatief uitgegaan voor de groep als geheel?
e) Wie zorgt voor coördinatie en organisatie?
f) Hoe bent u hierbij betrokken geraakt? *(Door schoolleiding benaderd of zelf initiatief genomen)*
g) Is er een vaste plek, en zijn er vaste momenten om bij elkaar te komen? Waar?
h) Hoe vaak (per jaar) komen jullie bij elkaar?

i) Hoe lang duurt een bijeenkomst ongeveer?
j) Hoeveel uur per week besteedt u aan deelname aan deze docentgroep? Is dat meer, minder dan gewenst, of voldoende?
k) Is er sprake van facilitering? En zo ja: hoe wordt u gefaciliteerd en/of wat is daar de omvang van?
l) Klopt dat met de tijd die u er aan besteed?

2.6 In hoeverre bent u tevreden met uw deelname aan deze docentgroep?

3. Nieuwe kennis en inzichten

Voor de interviewer: het gaat ook in deze vraag alleen om de docentgroep die centraal staat in het interview.

3.1 Welke *nieuwe kennis en inzichten* levert deelname aan deze docentgroep op voor u zelf?

Vraag door op al deze onderwerpen:

a) Wat voor type kennis heeft deelname aan deze docentgroep tot nu toe *voor uzelf* opgeleverd? Kunt u daarvan concrete voorbeelden geven? *Denk aan: kennis over zorgleerlingen, over differentiatie, pedagogische kennis, vakkennis, kennis over onderzoeksmethoden etc.*
b) In hoeverre bent u tevreden over de nieuwe kennis en inzichten die deelname aan deze docentgroep oplevert, op een schaal van 1 (erg ontevreden) t/m 5 (erg tevreden)?
c) Kunt u een toelichting geven op de zojuist gegeven score?
d) Op welk manier(en) heeft u deze nieuwe kennis opgedaan? *Denk aan: via boeken of artikelen, via lezingen, presentaties of workshops door experts of collega's, via het zelf uitvoeren van onderzoek, etc.*
e) Is er sprake van begeleiding, als het gaat om 'nieuwe kennis opdoen'? Op welke manier gebeurt dat?
f) Wat heeft u ervaren als belangrijke voorwaarden in deze docentgroep om nieuwe kennis op te kunnen doen?
g) Wat heeft u ervaren als belemmerende factoren voor het opdoen van nieuwe kennis vanuit deze docentgroep?
h) Wat zou er in de docentgroep verder verbeterd kunnen worden als het gaat om het opdoen van nieuwe kennis?

3.2 Interventies voor kennis opdoen

Voor de interviewer: noteer de interventies voor kennis opdoen die dit jaar zijn ingezet.

i) In hoeverre heeft de docentgroep gemerkt dat er interventies zijn ingezet, die gericht zijn op het 'opdoen van nieuwe kennis'? -> Bijv. een begeleider die helpt bij het vinden van nieuwe bronnen of literatuur.

j) Heeft u verschil gemerkt met hoe er eerder werd gewerkt op deze punten? In hoeverre vindt u dit zinvolle interventies?

4. Kennistoepassing in de eigen onderwijspraktijk

Bij kennistoepassing kan het gaan om toepassen van kennis en inzichten uit literatuur of 'van buiten', maar ook om het toepassen van zelf gecreëerde kennis, bijvoorbeeld via eigen onderzoek.

4.1 Wat betekent de kennis die u in deze docentgroep opdoet voor uw schoolorganisatie of indien van toepassing: voor uw eigen lessen?

Vraag door op al deze onderwerpen:

a) Op welke manier past u kennis en inzichten vanuit deze docentgroep toe in uw schoolorganisatie of indien van toepassing: voor uw eigen lessen?
Kunt u een voorbeeld geven om welke kennis het gaat?
Denk aan: tijdens lesvoorbereiding, tijdens de les, tijdens leerlingbesprekingen, in gesprekken met collega's in het team, in gesprekken met leidinggevende, enz.

b) In welke mate? Op een schaal van 1 (zelden of nooit) t/m 5 (heel vaak)?

c) Kunt u een toelichting geven op de zojuist gegeven score?

d) Indien van toepassing: Bent u anders gaan lesgeven? Zo ja, kunt u daarvan een concreet voorbeeld geven? Zo nee, weet u waarom niet?

e) Bent u anders tegen bepaalde dingen aan gaan kijken? Is uw mening verandert over uw onderwijs of uw eigen lessen?

f) Op welke manier bent u begeleid bij het toepasbaar maken van de opgedane kennis?

g) Wat heeft u ervaren als belangrijke voorwaarden om nieuwe kennis toe te kunnen passen vanuit deze docentgroep?

h) Wat heeft u ervaren als belemmerende factoren voor het toepassen van nieuwe kennis vanuit deze docentgroep?

i) Wat zou er in de docentgroep verder verbeterd kunnen worden zodat het toepassen van nieuwe kennis wordt bevorderd?

4.2 Interventies voor kennis toepassen

Voor de interviewer: noteer de interventies voor kennis toepassen die dit jaar zijn ingezet.

k) In hoeverre heeft de docentgroep gemerkt dat er interventies zijn ingezet, die gericht zijn op het 'toepassen van nieuwe kennis'?
-> Bijv. in een ontwerpgroep extra tijd besteden aan gezamenlijk lesontwerp.

-> Bijv. in een onderzoeksgroep extra tijd besteden aan gesprekken met schoolleiding over aanpassingen doorvoeren in school op basis van onderzoeksresultaten.

l) Heeft u verschil gemerkt met hoe er eerder werd gewerkt op deze punten? In hoeverre vindt u dit zinvolle interventies?

5. Kennisverspreiding naar collega's

Bij kennisverspreiding kan het gaan om directe collega's, collega's uit andere teams, of om collega's op scholen binnen (of zelfs buiten) het eigen schoolbestuur.

5.1 Op welke manier wordt de kennis uit deze docentgroep verspreid?

Denk aan: presentaties, tijdens sectieoverleg, stukje in nieuwsbrief, workshop voor collega's, informeel gesprek tijdens lunch, enz.

Vraag door op al deze onderwerpen:

a) Op welke manier wordt kennis verspreid onder *collega's die zelf deelnemen aan de docentgroep*? Kunt u een voorbeeld geven om welke kennis het gaat?
b) In hoeverre bent u hierover tevreden? Op een schaal van 1 (zeer ontevreden) t/m 5 (zeer tevreden)
c) Kunt u een toelichting geven op de zojuist gegeven score?
d) Op welke manier wordt kennis verspreid onder *collega's op uw eigen school/locatie die zelf NIET deelnemen aan de docentgroep*? Kunt u een voorbeeld geven om welke kennis het gaat?
e) In hoeverre bent u hierover tevreden? Op een schaal van 1 (zeer ontevreden) t/m 5 (zeer tevreden)
f) Kunt u een toelichting geven op de zojuist gegeven score?
g) Wordt de kennis uit uw groep *verder verspreid* dan directe en eigen collega's binnen uw school/locatie? Zo ja, waar en hoe dan? Kunt u een voorbeeld geven om welke kennis het gaat?
h) In hoeverre bent u hierover tevreden? Op een schaal van 1 (zeer ontevreden) t/m 5 (zeer tevreden)
i) Kunt u een toelichting geven op de zojuist gegeven score?
j) Welke collega's hebben iets aan de nieuwe kennis/inzichten? Waarom?
k) Merkt u dat uw/jullie kennis opgepakt wordt door collega's? Waar merkt u dat aan? Kunt u een concreet voorbeeld geven?
h) Op welke manier bent/wordt u begeleid bij het verspreiden van de opgedane kennis?
j) Wat heeft u ervaren als belangrijke voorwaarden om nieuwe kennis te kunnen verspreiden vanuit deze docentgroep?

k) Wat heeft u ervaren als belemmerende factoren voor het verspreiden van nieuwe kennis vanuit deze docentgroep?
l) Wat zou er in de docentgroep verder verbeterd kunnen worden als het gaat om het verspreiden van nieuwe kennis?

5.2 Interventies voor kennisverspreiding

Voor de interviewer: noteer de interventies voor kennisverspreiding die dit jaar zijn ingezet.

m) In hoeverre heeft de docentgroep gemerkt dat er interventies zijn ingezet, die gericht zijn op 'kennisverspreiding'?
-> Bijv. presentaties houden tijdens teambijeenkomsten.
n) Heeft u verschil gemerkt met hoe er eerder werd gewerkt op deze punten? In hoeverre vindt u dit zinvolle interventies?

6. Betrokkenheid schoolleiding

6.1. In hoeverre toont uw schoolleiding betrokkenheid bij de docentgroep waaraan u deelneemt?

Vraag door op deze onderwerpen:

a) Bent/wordt u gestimuleerd door de schoolleiding om aan deze docentgroep deel te nemen?
b) Hoe is de schoolleiding betrokken bij de voortgang en bij het behalen van beoogde opbrengsten van deze docentgroep?

6.2 Interventies voor randvoorwaarden, waaronder schoolleiding

Voor de interviewer: noteer de interventies voor het creëren van juiste randvoorwaarden voor de docentgroepen, die dit jaar zijn ingezet.

c) In hoeverre heeft de docentgroep gemerkt dat er interventies zijn ingezet, die gericht zijn op 'randvoorwaarden'?
-> Bijv. meer aandacht voor het betrekken van de schoolleider bij het maken van plannen.
d) Heeft u verschil gemerkt met hoe er eerder werd gewerkt op deze punten? In hoeverre vindt u dit zinvolle interventies?

7. Overige vragen

Ruimte voor eigen aanvullingen van de geïnterviewde.

Vragenlijst kennisbenutting in school – fase 1

A. Achtergrondvragen over uzelf

1. Ik ben een:
   - ☐ vrouw
   - ☐ man

2. Welke opleiding(en) heeft u afgerond? *(meerdere antwoorden mogelijk)*:
   - ☐ HBO, nl. ____ ________________________
   - ☐ HBO-master, nl.____ ___________________
   - ☐ Universitaire bachelor, nl. ____ _____
   - ☐ Universitaire master, nl. ____ ________
   - ☐ Anders, nl. ____ ______________________

3. Aantal jaren ervaring in het voortgezet onderwijs:
   - ☐ 0 – 3
   - ☐ 4 – 6
   - ☐ 7 – 9
   - ☐ 10 of meer

4. Welke functie(s) vervult u momenteel? *(meerdere opties mogelijk)*
   - ☐ Docent, nl. *(in welk(e) vak)(ken) geeft u les?* ____ ________________________________
   - ☐ Anders, nl. ____ ____________________

5. In welk schooltype bent u hoofdzakelijk werkzaam?
   - ☐ Praktijkonderwijs
   - ☐ Vmbo basis/kader
   - ☐ Vmbo tl/mavo

- ☐ Havo
- ☐ Vwo
- ☐ Anders, nl.____ ____________________

B. Achtergrondvragen over de groep van docenten waarvan u deel uitmaakt

U bent deelnemer van een groep docenten die bezig is met het ontwerpen van lesmateriaal en/of nieuwe lessen(reeksen). Neem deze groep docenten voor ogen tijdens het invullen.

6. Het thema van onze groep is:
   Wat is het onderwerp waarvoor het lesmateriaal wordt ontwikkeld/het thema dat in de lessen centraal staat?
   ____
   ____
   ____
   ____

7. Deze groep is georganiseerd:
   - ☐ binnen de school waar ik werk als docent
   - ☐ bovenschools, maar binnen hetzelfde schoolbestuur
   - ☐ als regionaal netwerk, met deelnemers vanuit verschillende scholen en besturen
   - ☐ als landelijk netwerk, met deelnemers vanuit verschillende scholen en besturen
   - ☐ anders, nl.
     ____
     ____

8. Het aantal deelnemers in de groep is:
   - ☐ 2-4
   - ☐ 5-8
   - ☐ 9-12
   - ☐ >12

9. Deze groep docenten bestaat sinds (maand en jaar noemen):
   ____
   ____

10. Ik participeer in deze groep sinds (maand en jaar noemen):
____
____

11. Gaat het om een vaste of om een wisselende groep docenten?
    - ☐ Vaste groep, sinds
      ____
      ____
    - ☐ Wisselend per periode (van bijvoorbeeld een jaar)
    - ☐ Wisselend per bijeenkomst
    - ☐ Anders, nl.____
      ____

12. Hoe vaak komt deze groep bij elkaar?
    (Kies het antwoord dat het best overeenkomt met uw situatie)
    - ☐ 1x per week, of vaker
    - ☐ 1x per 2 weken
    - ☐ 1x per maand
    - ☐ 1x per 6 weken
    - ☐ 1x per kwartaal
    - ☐ Onregelmatig, namelijk
      ____
      ____

13. Is er sprake van begeleiding of coördinatie van de groep (meerdere antwoorden mogelijk)?
    - ☐ Er is een externe begeleider
    - ☐ Er is een interne begeleider
    - ☐ Er is een coördinator
    - ☐ We zijn een zelfsturende groep
    - ☐ Anders, nl.
      ____
      ____

14. Maakt u als groep gebruik van bepaalde literatuur *(meerdere antwoorden mogelijk)*?
    - ☐ We gebruiken *geen* literatuur
    - ☐ We gebruiken *wetenschappelijke publicaties* (vooral gericht op onderzoek en theoretische uitgangspunten). Bijvoorbeeld:
      ____
      ____

☐ We gebruiken *praktijkgerichte publicaties* (vooral gericht op docenten en de onderwijspraktijk). Bijvoorbeeld:

15. Wordt de tijd die u investeert in deze groep door de school gefaciliteerd?
    - ☐ Ja, nl.
    - ☐ Deels, nl.
    - ☐ Nee, nl.

16. Ruimte voor toelichting of bijzonderheden over uw groep:

C. Reflectie

17. Bij deze reflectie staat de volgende vraag centraal: Hoe kijkt u naar de ***kennis*** die deelname aan deze groep u heeft opgeleverd? De vragen a-b-c dienen als leidraad voor een korte reflectie.

    (a) *Over onderwijsontwerp* heb ik de volgende nieuwe kennis opgedaan:

(b) **De factoren die in positieve zin hebben bijgedragen aan mijn kennis *over onderwijsontwerp*, zijn ...**

(c) **Wat me is tegengevallen, is:**
Zijn er ook verwachtingen die u vooraf had, maar die (nog) niet zijn uitgekomen? Wat zijn de belemmerende factoren?

18. Hoe kijkt u naar de bijdrage die deelname aan deze groep levert aan uw ***persoonlijke ontwikkeling, vaardigheden, visie***? De vragen a-b-c dienen als leidraad voor een korte reflectie.

(a) ***Over mijzelf* als onderwijsontwerper heb ik geleerd dat:**

(b) **De factoren die in positieve zin hebben bijgedragen aan *mijn persoonlijke ontwikkeling* in onderwijsontwerp, zijn:**

(c) **Wat me is tegengevallen, is:**
Zijn er ook verwachtingen die u vooraf had, maar die (nog) niet zijn uitgekomen? Of zijn er andere factoren die uw persoonlijke ontwikkeling als onderwijsontwerper belemmeren?

19. Hoe gebruikt u de kennis en inzichten, die u heeft opgedaan door deelname aan deze groep, ***voor uw eigen onderwijs***? De vragen a-b-c dienen als leidraad voor een korte reflectie.

   (a) **De kennis en inzichten die ik heb opgedaan in deze groep, gebruik ik door/in...**
   Kunt u een kenmerkend voorbeeld noemen met betrekking tot uw eigen onderwijs?

____
____
____
____

   (b) **Door deelname aan deze groep heb ik <u>als docent</u> ontdekt/gemerkt dat ...**
   Wat doet u juist wél (of: meer)? Waarom?
   Kunt u hierbij een kenmerkend voorbeeld noemen uit uw lespraktijk?

____
____
____
____

   (c) **Door deelname aan deze groep heb ik <u>als docent</u> ontdekt/gemerkt dat het *niet* zo is dat...**
   Wat doet u juist niet (of: minder/niet meer)? Waarom?
   Kunt u hierbij een kenmerkend voorbeeld noemen uit uw lespraktijk?

____
____
____
____

20. Op welke manieren deelt u de kennis en inzichten die u heeft opgedaan door deelname aan deze groep, met collega's, ***en wat leert u door het delen van kennis***? De vragen a-b-c-d dienen als leidraad voor een korte reflectie.

   (a) **Activiteiten gericht op kennisdeling met collega's van buiten de groep:**

____
____

(b) **Door het delen van kennis en inzichten uit de ontwerpgroep met collega's...**
Als u terugkijkt op uw ondernomen activiteiten wat zijn dan de belangrijkste inzichten over kennisdeling die u heeft opgedaan?

(c) **De factoren die in positieve zin hebben bijgedragen aan mijn activiteiten voor kennisdeling, zijn ...**

(d) **Wat valt tegen, en waardoor komt dat?**
Zijn er ook verwachtingen die u vooraf had over kennisdeling, maar die (nog) niet zijn uitgekomen? Of zijn er andere factoren die belemmerend werken?

21. Hieronder geven we enkele stellingen. Wilt u per stelling aangeven in hoeverre u het ermee eens of oneens bent?
1 = helemaal niet mee eens, 2 = mee oneens, 3 = neutraal, 4 = mee eens, 5 = zeer mee eens

	Stellingen	1 – 2 – 3 – 4 – 5
a.	Door mijn deelname aan deze ontwerpgroep heb ik meer zelfvertrouwen gekregen als docent.	
b.	Wat wij ontwerpen is direct toepasbaar in het onderwijs op mijn school.	
c.	Collega-docenten op mijn eigen school zijn op de hoogte van de inzichten/producten uit onze ontwerpgroep.	
d.	De inzichten/producten die voortkomen uit onze ontwerpgroep dragen bij aan innovaties binnen mijn school.	
e.	Ik vind dat door mijn deelname aan deze ontwerpgroep mijn eigen lessen beter en boeiender zijn geworden.	

f.	Deelname aan onze ontwerpgroep leidt ertoe dat ik me (meer dan voorheen) in vak- en/of onderzoeksliteratuur verdiep.	
g.	Collega-docenten zijn geïnteresseerd in de opbrengsten van onze ontwerpgroep.	
h.	De inzichten/producten uit onze ontwerpgroep worden ook gebruikt door andere docenten in mijn school.	
i.	Ik heb een meer onderzoekende houding ontwikkeld door mijn deelname aan deze ontwerpgroep.	
j.	Deze ontwerpgroep verdiept de discussie over ons onderwijs binnen onze school.	

D. Uw persoonlijke opmerkingen en toevoegingen

____

____

____

____

Vragenlijst deelnemers docentgroep – fase 2

A. Achtergrondvragen over uzelf

1. Wat is uw naam (voor- en achternaam)?

2. Van welke docentgroep maakt u deel uit? Pull-down

   a. AcOA – onderzoeksplatform
   b. AcOA – ontwerplab
   c. Calvijn College – onderzoeksatelier
   d. Calvijn College – vakontwikkelgroep havo
   e. Cartesius Lyceum – brugklas cohort
   f. Da Vinci College Kagerstraat – team havo onderbouw
   g. Da Vinci College Kagerstraat – onderzoeksteam
   h. Martinuscollege – datateam
   i. ROWF – ontwikkelteam bèta
   j. Stanislascollege – ICT-team

Neemt u deze groep docenten voor ogen tijdens het invullen.

3. Op welke school (locatie) bent u werkzaam? Open vraag

4. Ik ben een:
   - ☐ vrouw
   - ☐ man

5. Noteer al uw afgeronde opleidingen:
   - ☐ HBO, nl. ____
     ____
   - ☐ HBO-master, nl.____
     ____
   - ☐ Universitaire bachelor, nl. ____
     ____
   - ☐ Universitaire master, nl. ____
     ____
   - ☐ Anders, nl. ____
     ____

6. Aantal jaren ervaring in het voortgezet onderwijs:
   - ☐ 0 – 3
   - ☐ 4 – 6
   - ☐ 7 – 9
   - ☐ 10 of meer

7. Welke functie(s) vervult u momenteel? *(meerdere opties mogelijk)*
   - ☐ Docent, nl. *(in welk(e) vak)(ken) geeft u les?*
     ____
     ____
   - ☐ Anders, nl.
     ____
     ____

8. In welk schooltype bent u hoofdzakelijk werkzaam? *(1 antwoord mogelijk)*
   - ☐ Praktijkonderwijs
   - ☐ Vmbo basis/kader
   - ☐ Vmbo tl/mavo
   - ☐ Havo
   - ☐ Vwo
   - ☐ Anders, nl.____
     ____

B. Achtergrondvragen over de groep van docenten waarvan u deel uitmaakt

Deze vragen gaan over de docentgroep.

9. Wat is het onderwerp/het thema waar u zelf aan werkt in de docentgroep?

____
____
____
____

10. Bent u tevreden over deelname aan deze docentgroep? Geef per onderwerp aan in hoeverre u tevreden hierover bent.

Antwoordcategorieën: 1 zeer ontevreden tot 5 zeer tevreden, en optie 'weet niet', en optie 'niet van toepassing'.

a. Frequentie van bijeenkomsten
b. Samenstelling van de docentgroep
c. Onderwerp/thema waar u mee bezig bent
d. Zeggenschap/autonomie van uzelf in deze groep
e. Opbrengsten tot dusverre
f. Gebruik van kennis van elkaar (de deelnemers)
g. Gebruik van kennis van anderen (binnen school)
h. Gebruik van kennis van anderen (buiten school)

11. Ruimte voor toelichting op de ingevulde scores:

____
____
____
____

C. Kennisbenutting

De volgende vragen gaan over het opdoen en toepassen van nieuwe kennis, dankzij deelname aan de docentgroep en over kennisdeling met anderen.

Uw deelname aan de docentgroep zou nieuwe kennis, vaardigheden en inzichten kunnen opleveren.
12. Deelname aan deze docentgroep levert een bijdrage op het gebied van:
Antwoordcategorieën: 1 zeer oneens tot 5 zeer mee eens, en optie weet niet, en optie 'niet van toepassing'.

a. Praktisch toepasbare kennis
b. Theoretische onderbouwing van de praktijk
c. Visie op onderwijs en leren
d. Vakkennis
e. Vakoverstijgende kennis (bijv. scheikunde & natuurkunde; geschiedenis & aardrijkskunde)
f. Pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden (bijv. differentiëren in de klas)
g. Toepassen van nieuwe werkvormen
h. Lessen ontwerpen
i. Uitvoeren van onderzoek
j. Collegiale samenwerking, zoals feedback geven en ontvangen
k. Anders, namelijk belangrijke bijdrage aan:

____
____
____
____

13. We geven u hieronder enkele stellingen. Wilt u per stelling aangeven in hoeverre u het ermee eens of oneens bent?

Antwoordcategorieën: 1 zeer oneens tot 5 zeer mee eens, en optie weet niet, en optie 'niet van toepassing'.

Stellingen
a. Door mijn deelname aan deze groep heb ik meer zelfvertrouwen gekregen als docent.
b. Wat wij ontwerpen is direct toepasbaar in het onderwijs op mijn school.
c. De inzichten/producten die voortkomen uit onze groep dragen bij aan innovaties binnen mijn school.
d. Ik vind dat door mijn deelname aan deze groep mijn eigen lessen beter en boeiender zijn geworden.
e. Deelname aan onze groep leidt ertoe dat ik me (meer dan voorheen) in vak- en/of onderzoeksliteratuur verdiep.
f. Ik heb een meer onderzoekende houding ontwikkeld door mijn deelname aan deze groep.
g. Deze groep verdiept de discussie over ons onderwijs binnen onze school.

14. Hoe vaak heeft u de afgelopen 6 maanden nieuw verkregen kennis en inzichten vanuit de docentgroep toegepast?

	Zelden nooit	Soms	Regel-matig	Vaak	Heel vaak altijd	Niet van toepassing
a. tijdens lesvoorbereiding						
b. tijdens de les						
c. tijdens leerlingbesprekingen						
d. in gesprekken met collega's						
e. in gesprekken met leidinggevende						
f. in contacten met ouders						
g. in mijn privéleven: vrienden, familie, hobby						
h. anders, namelijk...						

15. In hoeverre bent u tevreden over de mate waarin u nieuwe kennis toepast in deze situaties? *Antwoordcategorieën: 1 zeer oneens tot 5 zeer mee eens, en optie weet niet.*
16. Geeft u een toelichting.
17. Hoe vaak heeft u de afgelopen 6 maanden nieuw verkregen kennis en inzichten vanuit de docentgroep verspreid, in de vorm van...

	Zelden nooit	Soms	Regel-matig	Vaak	Heel vaak altijd	Niet van toepassing
a. presentaties						
b. input tijdens werkoverleg (bijv. in bouw- of sectieoverleg)						
c. stukje in de nieuwsbrief						
d. workshop voor collega's						
e. informeel gesprekken tijdens de lunch						
f. artikelen						
g. anders, namelijk...						

18. In hoeverre bent u tevreden over de mate waarin u nieuwe kennis verspreid in deze vormen? *Antwoordcategorieën: 1 zeer oneens tot 5 zeer mee eens, en optie weet niet.*
19. Geeft u een toelichting.

20. Hoe vaak heeft u de afgelopen 6 maanden nieuw verkregen kennis en inzichten vanuit de docentgroep verspreid, onder:

	Zelden nooit	Soms	Regel-matig	Vaak	Heel vaak altijd	Niet van toepassing
a. directe collega's						
b. andere collega's op mijn locatie						
c. collega's op andere scholen binnen het eigen schoolbestuur						
d. collega's van scholen buiten mijn bestuur						
e. leerlingen						
f. ouders						
g. privé: vrienden, familie						
h. anders, namelijk...						

21. In hoeverre bent u tevreden over de mate waarin u nieuwe kennis verspreid naar deze doelgroepen? *Antwoordcategorieën: 1 zeer oneens tot 5 zeer mee eens, en optie weet niet.*
22. Geeft u een toelichting.

D. Randvoorwaarden

Tot slot vragen we u over de volgende randvoorwaarden.

23. In hoeverre worden aan deze voorwaarden voldaan?
Antwoordcategorieën: 1 geheel niet van toepassing tot 5 geheel van toepassing, en optie 'weet niet'.

a. Eigenaarschap: mede mogen bepalen met welk onderwerp/thema ik bezig ga
b. Doelgericht: een duidelijke focus wat we willen bereiken
c. Aansluiten bij bredere visie op onderwijs die we op school hanteren
d. Veilige sfeer in de groep
e. Externe begeleider bij de groep
f. Coördinator van de groep
g. Facilitering: voldoende uren op jaarbasis
h. Tijd in het rooster toegewezen voor deze onderzoeksgroep
i. Schoolleider die regelmatig vraagt naar de voortgang
j. Schoolleider die waardering toont voor mijn deelname

E. Uw persoonlijke opmerkingen en toevoegingen

____
____
____
____

Vragenlijst deelnemers docentgroep – fase 3

A. Achtergrondvragen over uzelf

1. Wat is uw naam (voor- en achternaam)?

2. Van welke docentgroep maakt u deel uit? Pull-down

   a. AcOA – onderzoeksplatform
   b. AcOA – ontwerplab
   c. Calvijn College – onderzoeksatelier
   d. Calvijn College – vakontwikkelgroep havo
   e. Cartesius Lyceum – brugklas cohort
   f. Da Vinci College Kagerstraat – team havo onderbouw
   g. Da Vinci College Kagerstraat – onderzoeksteam
   h. Martinuscollege – datateam
   i. ROWF – ontwikkelteam bèta
   j. Stanislascollege – ICT-team

Neemt u deze groep docenten voor ogen tijdens het invullen.

3. Op welke school (locatie) bent u werkzaam? Open vraag

4. Ik ben een:
   - ☐ vrouw
   - ☐ man

5. Noteer al uw afgeronde opleidingen:
   - ☐ HBO, nl. ____
   - ☐ HBO-master, nl.____
   - ☐ Universitaire bachelor, nl. ____
   - ☐ Universitaire master, nl. ____
   - ☐ Anders, nl. ____

6. Aantal jaren ervaring in het voortgezet onderwijs:
   - ☐ 0 – 3
   - ☐ 4 – 6
   - ☐ 7 – 9
   - ☐ 10 of meer

7. Welke functie(s) vervult u momenteel? *(meerdere opties mogelijk)*
   - ☐ Docent, nl. *(in welk(e) vak)(ken) geeft u les?*
     ____
     ____
   - ☐ Anders, nl.
     ____
     ____

8. In welk schooltype bent u hoofdzakelijk werkzaam? *(1 antwoord mogelijk)*
   - ☐ Praktijkonderwijs
   - ☐ Vmbo basis/kader
   - ☐ Vmbo tl/mavo
   - ☐ Havo
   - ☐ Vwo
   - ☐ Anders, nl.____
     ____

B. Achtergrondvragen over de groep van docenten waarvan u deel uitmaakt

Deze vragen gaan over de docentgroep.

9. Wat is het onderwerp/het thema waar u zelf aan werkt in de docentgroep?

____
____
____
____

10. Bent u tevreden over deelname aan deze docentgroep? Geef per onderwerp aan in hoeverre u tevreden hierover bent.

Antwoordcategorieën: 1 zeer ontevreden tot 5 zeer tevreden, en optie 'weet niet', en optie 'niet van toepassing'.

i. Frequentie van bijeenkomsten
j. Samenstelling van de docentgroep
k. Onderwerp/thema waar u mee bezig bent
l. Zeggenschap/autonomie van uzelf in deze groep
m. Opbrengsten tot dusverre
n. Gebruik van kennis van elkaar (de deelnemers)
o. Gebruik van kennis van anderen (binnen school)
p. Gebruik van kennis van anderen (buiten school)

11. Ruimte voor toelichting op de ingevulde scores:

____
____
____
____

C. Kennisbenutting

De volgende vragen gaan over het opdoen en toepassen van nieuwe kennis, dankzij deelname aan de docentgroep en over kennisdeling met anderen.

Uw deelname aan de docentgroep zou nieuwe kennis, vaardigheden en inzichten kunnen opleveren.

12. Deelname aan deze docentgroep levert een bijdrage op het gebied van:
Antwoordcategorieën: 1 zeer oneens tot 5 zeer mee eens, en optie weet niet, en optie 'niet van toepassing'.

l. Praktisch toepasbare kennis
m. Theoretische onderbouwing van de praktijk
n. Visie op onderwijs en leren
o. Vakkennis
p. Vakoverstijgende kennis (bijv. scheikunde & natuurkunde; geschiedenis & aardrijkskunde)
q. Pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden (bijv. differentiëren in de klas)
r. Toepassen van nieuwe werkvormen
s. Lessen ontwerpen
t. Uitvoeren van onderzoek
u. Collegiale samenwerking, zoals feedback geven en ontvangen
v. Anders, namelijk belangrijke bijdrage aan:

____
____
____
____

13. We geven u hieronder enkele stellingen. Wilt u per stelling aangeven in hoeverre u het ermee eens of oneens bent?
Antwoordcategorieën: 1 zeer oneens tot 5 zeer mee eens, en optie weet niet, en optie 'niet van toepassing'.

Stellingen
h. Door mijn deelname aan deze groep heb ik meer zelfvertrouwen gekregen als docent.
i. Wat wij ontwerpen is direct toepasbaar in het onderwijs op mijn school.
j. De inzichten/producten die voortkomen uit onze groep dragen bij aan innovaties binnen mijn school.
k. Ik vind dat door mijn deelname aan deze groep mijn eigen lessen beter en boeiender zijn geworden.
l. Deelname aan onze groep leidt ertoe dat ik me (meer dan voorheen) in vak- en/of onderzoeksliteratuur verdiep.
m. Ik heb een meer onderzoekende houding ontwikkeld door mijn deelname aan deze groep.
n. Deze groep verdiept de discussie over ons onderwijs binnen onze school.

14. Hoe vaak heeft u de afgelopen 6 maanden nieuw verkregen kennis en inzichten vanuit de docentgroep toegepast?

	Zelden-nooit	Soms	Regel-matig	Vaak	Heel vaak -altijd	Niet van toepassing
i. tijdens lesvoorbereiding						
j. tijdens de les						
k. tijdens leerlingbesprekingen						
l. in gesprekken met collega's						
m. in gesprekken met leidinggevende						
n. in contacten met ouders						
o. in mijn privéleven: vrienden, familie, hobby						
p. anders, namelijk…						

15. In hoeverre bent u tevreden over de mate waarin u nieuwe kennis toepast in deze situaties? *Antwoordcategorieën: 1 zeer oneens tot 5 zeer mee eens, en optie weet niet.*
16. Geeft u een toelichting.
17. Hoe vaak heeft u de afgelopen 6 maanden nieuw verkregen kennis en inzichten vanuit de docentgroep verspreid, in de vorm van…

	Zelden-nooit	Soms	Regel-matig	Vaak	Heel vaak -altijd	Niet van toepassing
h. presentaties						
i. input tijdens werkoverleg (bijv. in bouw- of sectieoverleg)						
j. stukje in de nieuwsbrief						
k. workshop voor collega's						
l. informeel gesprekken tijdens de lunch						
m. artikelen						
n. anders, namelijk…						

18. In hoeverre bent u tevreden over de mate waarin u nieuwe kennis verspreid in deze vormen? *Antwoordcategorieën: 1 zeer oneens tot 5 zeer mee eens, en optie weet niet.*
19. Geeft u een toelichting.

20. Hoe vaak heeft u de afgelopen 6 maanden nieuw verkregen kennis en inzichten vanuit de docentgroep verspreid, onder:

	Zelden-nooit	Soms	Regel-matig	Vaak	Heel vaak -altijd	Niet van toepassing
i. directe collega's						
j. andere collega's op mijn locatie						
k. collega's op andere scholen binnen het eigen schoolbestuur						
l. collega's van scholen buiten mijn bestuur						
m. leerlingen						
n. ouders						
o. privé: vrienden, familie						
p. anders, namelijk…						

21. In hoeverre bent u tevreden over de mate waarin u nieuwe kennis verspreid naar deze doelgroepen? *Antwoordcategorieën: 1 zeer oneens tot 5 zeer mee eens, en optie weet niet.*
22. Geeft u een toelichting.

D. Randvoorwaarden

Tot slot vragen we u over de volgende randvoorwaarden.

23. In hoeverre worden aan deze voorwaarden voldaan?
Antwoordcategorieën: 1 geheel niet van toepassing tot 5 geheel van toepassing, en optie 'weet niet'.

k. Eigenaarschap: mede mogen bepalen met welk onderwerp/thema ik bezig ga
l. Doelgericht: een duidelijke focus wat we willen bereiken
m. Aansluiten bij bredere visie op onderwijs die we op school hanteren
n. Veilige sfeer in de groep
o. Externe begeleider bij de groep
p. Coördinator van de groep
q. Facilitering: voldoende uren op jaarbasis
r. Tijd in het rooster toegewezen voor deze onderzoeksgroep
s. Schoolleider die regelmatig vraagt naar de voortgang
t. Schoolleider die waardering toont voor mijn deelname

E. Uw persoonlijke opmerkingen en toevoegingen

____
____
____
____

Focusgroepinterviews met collega's van deelnemers docentgroepen – fase 3

Start

1. Noteer namen van de collega's, in welk team ze zitten en in welk vak ze lesgeven.

Op de hoogte

2. *Wat weten jullie van het doel en de activiteiten waarmee de docenten in de docentgroep bezig zijn?*
   Denk aan: ontwerpen van lessen; elkaars lessen bezoeken; lesmateriaal ontwikkelen; onderzoek doen.
3. *Op welke manier ben je hiervan op de hoogte gebracht?*
   Denk aan: gesprek in docentenkamer, poster, stukje nieuwsbrief, workshop, bijeenkomst, studiedag, enz.
4. *Welke manier van kennis opdoen vanuit deze docentgroep heeft je voorkeur?*
   Bijv. gesprek in docentenkamer, poster, stukje nieuwsbrief, workshop, bijeenkomst, studiedag.
5. *Wat ben je inhoudelijk te weten gekomen - gedurende dit schooljaar - vanuit de docenten uit de docentgroep?*
   Denk aan onderwerpen, zoals differentiëren, coaching, vakontwikkeling, enz.
6. *Vind je het belangrijk dat kennis uit de docentgroep jou bereikt? Neem je ook zelf initiatief hierin?*

Kennis toepassen in je eigen praktijk

7. *Werk je nu anders doordat deze kennis uit de docentgroep jou heeft bereikt?*
8. Doorvragen op: *Geef je bijvoorbeeld anders les of bereid je je lessen anders voor?*
   a. *Zo ja, heb je daar een voorbeeld van?*
   b. *Zo nee, kan je aangeven wat de reden daarvoor is?*
9. *Heb je de opgedane kennis weer gedeeld met andere collega's?*
10. *Onder welke voorwaarden zou je meer kunnen of willen doen met de kennis die uit de docentgroep komt?*
11. *In hoeverre heb je behoefte aan meer informatie/kennis uit deze docentgroep?*
12. *Hoe kan de docentgroep daaraan voldoen?*

Tot slot

13. *Heeft een van jullie nog aanvullingen?*

Scan De school als professionele leergemeenschap

De scan ‘School als Professionele Leergemeenschap’ is een instrument waarmee de huidige en de toekomstige situatie ten aanzien van het realiseren van de school als PLG in kaart wordt gebracht.
De scan is ontwikkeld door onderzoekers van het Kohnstamm Instituut UvA en het ICLON (Universiteit Leiden), op basis van een eerdere versie waarbij onderzoeksbureau Oberon mede betrokken was. Zie voor meer informatie: http://plg.kohnstamminstituut.nl/

Recent uitgegeven rapporten Kohnstamm Instituut

1011 Schenke, W. & Meijer, J.
Datagebruik in het onderwijs.

1010 Petit, R., Brouwer, P. & Meijer, J.
Een goed gesprek over de toekomst.

1009 Zalm, E. van der, Boland, A., Damhuis, R.
Kwaliteit van taal, spel en denken. Kijkwijzer bij de tien kernelementen.

1008 Raban, A.G. & Volman, M.L.L
Toekomstgericht onderwijs.

1007 Karssen, M., Heemskerk, I.M.C.C.
Opbrengsten van toekomstgericht onderwijs.

1006 Koopman, P.N.J. & Buisman, M.
Deelname aan de bovenschoolse voorzieningen Transferium en Stop. (Alleen digitaal)

1005 Koopman, P.N.J. & Buisman M.
Afstroom, opstroom en schoolwisselingen. (Alleen digitaal)

1004 Greef, M.P.V.M. de, Buisman, M., Kardol, M.J.M. & Baan, L.M.H. van der.
Zilveren taalcompetenties.

1001 Koopman, P.N.J. & Ledoux, G.
Kenmerken van leerlingen in het speciaal basisonderwijs tussen 2008 en 2018. El Paso 45. (Alleen digitaal).

1000 Koopman, P.N.J. & Ledoux, G.
Trends in verwijzingen speciaal onderwijs 2011-2017.
El Paso 44. (Alleen digitaal).

999 Heim, M., Weijers, S.
Basisondersteuning in passend onderwijs. El Paso 41.
(Alleen digitaal).

Deze rapporten zijn te bestellen via: secr@kohnstamm.uva.nl
Voor meer informatie, zie; http://www.kohnstamminstituut.nl